



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Carla Sofia Oliveira de Matos

# **DA LITERATURA AO CONHECIMENTO DA LÍNGUA: PERCURSOS COM SENTIDO NO PRÉ-ESCOLAR**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da  
Professora Mestre Ana Isabel de Sousa Ferreira Pinto  
e da Professora Doutora Gabriela Maria Miranda Barbosa

Maio de 2017

## Agradecimentos

Como em todos os caminhos, são várias as pessoas que marcaram este trilho, às quais queria agradecer, pois, sem elas, teria sido ainda mais difícil fazer esta caminhada:

A ti, Hugo, por me teres sempre apoiado, por estares ao meu lado, de mãos dadas comigo em todo este caminho.

A ti, minha mãe, que, mesmo nos momentos mais complicados da tua vida, sempre estiveste ao meu lado, para me ajudar e apoiar quando eu mais precisei.

A vós, Eva e Carlota, que um dia vão ler este “livro” da mamã e espero que se sintam muito orgulhosas de mim. Obrigado por serem a minha luz e o meu porto seguro, pois, nos momentos mais complicados, foi a vocês que recorri para me darem a força e a coragem para continuar.

A você, Avó, que, sempre muito preocupada, me perguntava como iam as coisas e quando acabava. Pelos vistos parece que chegou a altura....

A vós, Rui e Raquel, por me terem apoiado e por terem trazido a Sarinha para a minha vida, a afilhada que pretendo ajudar a crescer e com a qual quero partilhar os conhecimentos que durante estes anos adquiri.

Ao resto da família, muito obrigada por serem uma família tão especial que sempre estive comigo. Em especial a vocês, tia Luz e tio António, pelo incentivo para voltar a estudar quando já não pensava fazê-lo.

A si, professora Ana Isabel Pinto, pelas horas que estive ao meu lado dando-me indicações preciosas de como conseguir obter os melhores resultados.

À Doutora Gabriela Barbosa, pela disposição em me apoiar e por fazer parte de todo este trabalho.

A todos os professores da ESE que fizeram parte da minha PES, pelo apoio, dedicação e companheirismo.

A si, Cármen Guerra, pelo apoio que me deu durante toda a prática, o qual foi fundamental.

A ti, Renata, pelas horas de apoio e trabalho que partilhamos.

A vós, meus amigos, família que para mim escolhi, por me apoiarem e seguirem esta luta comigo, Mónica, Sérgio, Mónica, Márcio, Tânia, Vânia, Jorge, Sónia, Joel, Tiago, Carminho e Joel, obrigada pelo apoio e pelas palavras de amizade que sempre me deram, sem as quais não seria a mesma coisa.

*Para ti PAI...*

## **Resumo**

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Educação de Infância, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. A prática realizou-se num dos Jardins de Infância do concelho de Viana do Castelo, com um grupo de 24 crianças com quatro anos de idade, num período de 10 semanas. O estudo desenvolvido teve por base o 'Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita' e pretendeu perceber se, partindo da Literatura, é possível promover o conhecimento da língua. Tendo por base esta problemática, foram desenvolvidas três questões de investigação: 1) Que atividades permitem o conhecimento da língua no pré-escolar? 2) De que modo podem os textos de literatura para a infância promover ambientes de conhecimentos da língua?; 3) Como pode o jogo constituir uma estratégia didática para facultar o conhecimento da língua?. Para a recolha de dados foi realizada observação participante e recolha de evidências junto das crianças, bem como inquéritos por questionário aos encarregados de educação, recolha documental, assim como registos fotográficos, áudio e vídeo. Com o objetivo de dar resposta à nossa problemática, idealizamos quatro atividades, em forma de jogo, em que o ponto de partida para estes foi sempre uma obra de literatura infanto-juvenil. A análise dos dados recolhidos conseguiu demonstrar que, partindo de obras literárias, é possível criar jogos que consigam desenvolver o conhecimento da língua nas crianças em idade pré-escolar.

## **Palavras-chave**

Literatura infantil; Conhecimento da Língua; Literacia emergente; Jogo.

## **Abstrat**

This report was carried out within the framework of the Supervised Teaching Practice II, of the Master's in Childhood Education, of the Higher School of Education of Viana do Castelo. The practice took place in one of the Kindergartens of the county of Viana do Castelo, with a group of 24 children, four years old, for a period of 10 weeks. The study was based on the 'Domination of oral language and approach to writing 'and sought to understand whether starting from Literature it is possible to promote knowledge of the language. Based on this problem, three research questions were developed: 1) What activities allow the knowledge of the language in preschool? 2) In what way can literature texts for childhood promote environments of language knowledge?; 3) How can the game constitute a didactic strategy to provide knowledge of the language? Data gathering included participant observation and recollection of evidence from children, as well as questionnaire surveys for parents, documental recollection as well as photographic, audio and video records. With the purpose to respond to our problem, we idealized four activities, in game form, in which the starting point for these was always a work of children's and youth literature. The analysis of the collected data could demonstrate that starting from literary works it is possible to create games that can develop the knowledge of the language in children of preschool age.

## **Key words**

Children's literature; Knowledge of Language; Emerging Literacy; Game

## Índice

Agradecimentos .....	i
Resumo.....	iii
Palavras-chave.....	iii
Abstrat.....	iv
Índice .....	v
Lista de quadros e figuras .....	vii
Índice de Tabelas.....	viii
Lista de abreviaturas .....	ix
Introdução.....	1
Capítulo I – Caracterização do contexto .....	4
1.1 Caracterização do agrupamento .....	4
1.2 Caracterização do Jardim de Infância .....	6
1.3 Caracterização da sala de atividade .....	9
1.4 Caracterização do grupo .....	10
1.5 Caracterização do grupo segundo as áreas e domínios da educação pré-escolar .....	11
Capítulo II –Estudo .....	22
1. Caracterização do estudo.....	22
1.1. Pertinência do estudo .....	22
1.2. Definição do problema e das questões de investigação .....	25
2. Fundamentação Teórica.....	25
2.1. A Literacia emergente no pré-escolar .....	26
2.2. Da leitura literária ao conhecimento da língua.....	32
2.3. O jogo que parte do texto literário como estratégia para promover a literacia emergente..	37
3- Metodologia adotada.....	40
3.1. Opções metodológicas .....	40
3.2. Desenho do Estudo – Estudo de caso .....	41

3.3. Caracterização dos participantes no estudo .....	42
3.4. Os instrumentos de recolha de dados .....	42
3.5. Plano de tratamento de dados.....	48
3.6. Plano de ação .....	49
3.7. Atividades a desenvolver .....	50
4. Apresentação, análise e interpretação dos resultados.....	57
4.1 Diagnóstico preliminar e recolha de evidências .....	57
4.1.1. Nomes com molas.....	58
4.2.2. Grande livro das palavras novas.....	61
4.1.3. Bingo fonológico.....	64
4.2.4. Vamos colecionar letras? .....	66
4.2. Questionário aos encarregados de educação .....	69
5. Conclusões.....	76
5.1. Conclusões do estudo .....	76
5.2. Limitações do estudo .....	83
5.3. Recomendações para futuros estudos.....	84
Capítulo III – Reflexão final sobre a PES .....	85
Bibliografia .....	89
Anexos.....	94

## Lista de quadros e figuras

Figura 1- Sala de Atividades .....	10
Figura 2 "Orelhas de Borboleta" de Luisa Aguilar .....	50
Figura 3 Exemplo apresentado com o nome "Mara" .....	51
Figura 4 - Momento da implementação da atividade com os nomes com molas .....	51
Figura 5 - Livro "A grande fábrica de palavras" de Agnès de Lestrade .....	52
Figura 6- "O grande livro das palavras novas" .....	52
Figura 7- Exemplo de uma das páginas do livro já com as palavras que as crianças trouxeram .....	53
Figura 8 - Momento de explicação da atividade .....	53
Figura 9 - Exemplo de palavras "novas" que as crianças trouxeram .....	53
Figura 10 – Exemplo de um flashcards.....	54
Figura 11 - Interior do jogo "Bingo fonológico " .....	54
Figura 12 - Jogo "Bingo fonológico" .....	54
Figura 13 - Apresentação, ao grupo, do jogo "Bingo dos sons" .....	55
Figura 14 - Implementação da atividade.....	55
Figura 15 - Cartões com o nome de personagens de histórias .....	55
Figura 16 - Realização da atividade e exemplos de resultados obtidos.....	56
Figura 17 – “Construção” do nome “Mara” .....	59
Figura 18 – Realização da atividade dos nomes com as molas .....	60
Figura 19 – Realização da atividade dos nomes com as molas .....	61
Figura 20 – Exemplo de palavras trazidas pelas crianças.....	62
Figura 21 – Crianças a explorar “O grande livro das palavras novas num momento de brincadeira livre. .....	63
Figura 22 – Portefólio e ficha de atividade do projeto “leitura em família” .....	64
Figura 23 – Caixa de jogo e seus constituintes.....	65
Figura 24 – Cartões com os nomes das personagens das histórias .....	67
Figura 25 –Exemplo de registos da atividade “Vamos colecionar letras?” .....	68
Figura 26 –Registo da atividade das crianças VP, DR e LBR .....	68



## Índice de Tabelas

Tabela 1- Caraterização do grupo em estudo (N=24) .....	42
Tabela 2- Guião do questionário aplicado no final do estudo aos encarregados de educação .....	47
Tabela 3 - Calendarização da implementação das atividades .....	49
Tabela 4- Questão 1.1 .....	70
Tabela 5 - Questão 1.2. ....	70
Tabela 6 - Questão 1.3. ....	70
Tabela 7 - Questão 2.1. ....	71
Tabela 8 - Questão 2.2. ....	72
Tabela 9 -Questão 2.3. ....	73
Tabela 10 - Questão 2.4. ....	73
Tabela 11 - Questão 2.5. ....	74
Tabela 12 - Questão 2.6. ....	74
Tabela 13 - Questão 2.7. ....	75

## Lista de abreviaturas

Jl – Jardim de Infância

EB - Ensino Básico

EB1 Ensino Básico 1º ciclo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar

EE- Encarregados de Educação

Fig. – Figura

PES – Prática de Ensino Supervisionada

## Introdução

*Podemos dizer que evoluímos como sociedade, na medida em que evoluímos na imagem de criança, agora conceptualizada como mais competente.*  
(Oliveira-Formosinho & Lino, 2008)

O presente relatório enquadra-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), realizada em contexto Pré-Escolar num Jardim de Infância do concelho de Viana do Castelo.

No que toca à sua organização, optamos por estruturá-lo em três capítulos que consideramos fundamentais. O primeiro capítulo reúne em si a caracterização do contexto educativo, em que decorreu a PES II, onde se pode ler uma breve contextualização sobre o agrupamento em que o Jardim de Infância (JI) se engloba, uma breve caracterização do Jardim de Infância, assim como da sala de atividades em que decorreu a PES, fazendo parte, ainda, deste capítulo a caracterização do grupo.

O segundo capítulo do relatório encontra-se organizado em cinco secções. Na primeira secção é apresentado o enquadramento do estudo em que definimos a pertinência de tentarmos perceber se partindo da Literatura é possível promover o conhecimento da língua. Tendo por base esta problemática, desenvolveram-se três questões de investigação: 1) Que atividades permitem o conhecimento da língua no pré-escolar? 2) De que modo podem os textos de literatura para a infância promover ambientes de conhecimentos da língua?; 3) Como pode o jogo constituir uma estratégia didática para facultar o conhecimento da língua?.

Além disso, reconhecendo a predisposição para a audição de histórias e para exploração de jogos nas crianças em questão, o objeto livro foi a unidade fundamental e do nosso trabalho e recorreremos ao jogo enquanto estratégia didática em todas as atividades.

Demonstramos, ainda, nesta secção, que este estudo foi implementado num grupo de 24 crianças com quatro anos.

Na segunda secção, apresentamos a fundamentação teórica que sustentou todo o trabalho desenvolvido, fazendo uma breve definição do que é a língua, explanamos sobre a literacia emergente e a importância de a explorar no pré-escolar. Abordamos ainda o que entendemos por literatura infantil e a sua importância e de que forma esta influi a aquisição da linguagem, assim como a importância da literatura de qualidade para todo este processo. É ainda explanada a importância do jogo para a aquisição de competências e conhecimento na educação pré-escolar e como este pode ser encarado como uma ferramenta ao serviço dos educadores.

No que diz respeito à terceira secção, nela podemos encontrar a metodologia aplicada, uma metodologia qualitativa. Neste tipo de estudo, o objetivo principal centra-se sobretudo em obter resposta às questões de investigação mais do que no tipo de dados recolhidos. No que toca à definição do desenho, também presente nesta secção, este é um estudo de caso que dá importância à *práxis* assim como à observação direta. Nesta secção, podemos ainda encontrar os instrumentos de recolha de dados utilizados, que passaram pela aplicação de questionários aos encarregados de educação, pela análise de variados tipos de documentos, como vídeos, fotografias assim como registos de campo e dados recolhidos em contexto de observação direta. Apresentamos ainda a estrutura do plano de ação assim como a descrição das tarefas desenvolvidas no decorrer do presente estudo.

Na quarta secção, são apresentadas a análise e a interpretação dos dados recolhidos no decorrer do estudo desenvolvido. Neste, é possível compreender dados relativos às respostas aos questionários. Os resultados que se obtiveram com cada atividade, fazendo a sua ligação com as notas que foram sendo tiradas, são aí apresentados, fazendo-se acompanhar cada atividade de alguns registos fotográficos.

Por último, na quinta e última secção do segundo capítulo, são apresentadas as considerações finais, onde podemos encontrar as conclusões relativamente ao estudo com

base nos objetivos estipulados para este, as limitações que encontramos na sua implementação, assim como as recomendações para futuras investigações nesta área.

No terceiro e último capítulo do presente relatório encontramos a reflexão final de toda a Prática de Ensino Supervisionada (PES), seguindo-se a bibliografia utilizada para sustentar o nosso estudo e os respetivos anexos.

## Capítulo I – Caracterização do contexto

*A educação pré-escolar, ainda que de frequência facultativa, é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens. (Sim-Sim, 2008, p. 7)*

Neste Capítulo, iremos encontrar uma pequena contextualização do agrupamento de escolas onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada II. Está presente ainda a caracterização do Jardim de Infância, descrevendo os recursos que nele estão ao dispor, a caracterização da sala de atividades, assim como a caracterização do grupo envolvido neste estudo. Por fim, apresentaremos uma caracterização segundo as áreas e domínios da Educação Pré-Escolar.

### 1.1 Caracterização do agrupamento

O Jardim de Infância (JI) onde decorreu a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) pertence ao agrupamento de Escolas da Abelheira de Viana do Castelo.

De facto, a organização dos espaços educativos desempenha um papel muito importante na sua relação com todos os seus intervenientes, crianças, educadores/professores, encarregados de educação, assistentes operacionais. Neste sentido, deve ser dinâmica de forma a dar a resposta mais adequada às necessidades do processo ensino-aprendizagem.

As organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispendo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes. A organização dinâmica destes contextos educativos pode ser vista segundo uma perspectiva sistémica e ecológica. (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 21)

O Agrupamento de Escolas da Abelheira está situado no conselho de Viana do Castelo, tendo sido constituído em 1999. Este agrupamento sofreu diversas alterações estruturais e neste momento é constituído por dois JI, por três Escolas Básicas (EB) com 1º ciclo e uma EB de 2º e 3º ciclos, sendo esta última a sede do agrupamento. Este agrupamento conta com duas salas de apoio a alunos com multideficiência, uma na escola sede e outra numa das EB de 1º ciclo que fazem parte do agrupamento.

De salientar, ainda, que todas as escolas e JI pertencentes ao agrupamento se encontram bem conservados e limpos. Além disso, na sua maioria, contam com zonas verdes, para usufruto das crianças.

Explanando agora um pouco sobre a rede de bibliotecas do agrupamento, estas fazem parte da Rede de Bibliotecas Escolares, baseando o seu funcionamento pelas diretrizes por ela sugeridas. A rede de bibliotecas do agrupamento está envolvida em cinco projetos, sendo eles: 'Todos juntos podemos ler'; 'Voluntários da leitura'; 'SOBE- Saúde Oral na Biblioteca Escolar'; 'Leitura em Vai e Vem' e por último, 'Já sei ler'.

O projeto 'Todos juntos podemos ler' tem como objetivo criar uma biblioteca inclusiva, em que se pretende incluir e proporcionar às crianças com necessidades específicas de educação a possibilidade de usufruir do prazer da leitura. O projeto 'Voluntários da leitura' que, sendo promovido pelo CITI- Universidade Nova de Lisboa em parceria com a Associação para o Voluntariado de Leitura, o agrupamento se associou, pretende potenciar e desenvolver uma rede de voluntários para a leitura. No caso do projeto 'SOBE- Saúde Oral na Biblioteca Escolar', este tem como finalidade a promoção da saúde oral em contexto escolar. Neste sentido, associou-se à rede de Bibliotecas Escolares, pois definiu como objetivo a promoção de estratégias de leitura e escrita, como forma de permitir o aumento da qualidade de informação divulgada e que chega às crianças. Os projetos 'Leitura em Vai e Vem' e 'Já sei ler' inscrevem-se no âmbito do Plano Nacional de Leitura, pretendendo ambos envolver a família nas práticas de leitura, de forma a desenvolver hábitos de leitura nos primeiros anos.

## 1.2 Caracterização do Jardim de Infância

Dada a importância que a organização do JI tem para o desenvolvimento da criança (Silva et al., 2016), posso mencionar que o jardim onde decorreu a minha PES é constituído por um edifício único, composto por um piso. No centro deste encontram-se dois recreios, um com um parque infantil e o outro com um espaço amplo onde se encontram à disposição das crianças diversos triciclos que permitem explorar a imaginação e o jogo.

Estes espaços externos são o prolongamento das salas de atividade, pois, como referido nas Orientações Curriculares para o Pré-escolar (OCEPE), estes espaços exteriores configuram-se igualmente espaços educativos devido às potencialidades pedagógicas que oferecem, devendo, por isso, merecer a mesma atenção que o espaço interno, no que diz respeito à sua organização e planificação de atividades. (Silva, Marques et al., 2016)

As instalações do JI são relativamente recentes, o que proporciona que estejam organizadas e estruturadas de forma a dar melhor resposta aos interesses das crianças. O edifício beneficia de muita luminosidade natural, visto as paredes viradas para sul serem compostas quase exclusivamente por vidros, que transmitem às salas luz natural permitindo assim um excelente ambiente para a prática educativa.

O JI dispõe, ainda, de aquecimento central em todas as salas de atividade assim como nas áreas comuns, como sendo os corredores, a sala polivalente, a biblioteca e a cantina. Este recurso possibilita que as crianças estejam mais confortáveis de forma a permitir que o decorrer das atividades seja mais agradável, pois não existe o desconforto que o frio potencia, permitindo que as crianças estejam mais atentas e predispostas a escutar e participar nas atividades que lhes são propostas ao longo do dia.

A população escolar do JI compreende seis educadoras de infância, cerca de 150 crianças, quatro assistentes operacionais, duas tarefeiras, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha.

No que diz respeito à sua organização, o JI é composto por seis salas de atividade, cada uma ocupada por um grupo de crianças, uma cantina escolar, uma receção, cinco casas de banho distribuídas por todo o JI, sendo que destas três são para usufruto das crianças,



duas que apoiam as salas de atividade, o recreio, a biblioteca e a sala polivalente, uma para o refeitório e duas para o pessoal docente e não docente.

Falando mais especificamente de cada uma das áreas comuns, que constituem o JI, a receção é o primeiro espaço que se encontra ao entrar no edifício. É, pois, o espaço de receção matinal onde os encarregados de educação entregam pela manhã os seus educandos e os recolhem à tarde. Este espaço dispõe ainda de um quadro que contém o nome do JI e a planta do mesmo, com as respetivas saídas de Emergência. É neste espaço que também se encontra a porta que dá acesso à sala das Educadoras.

Ainda na receção encontramos a porta de acesso à cantina escolar, mais um dos espaços comuns a todo o JI. A cantina conta com sete conjuntos de mesas, que não são homogêneas nas suas dimensões, devido às diferentes idades das crianças. Na parte da cozinha, esta é composta por equipamentos modernos, sendo no geral ampla, o que facilita o trabalho das funcionárias, que assim conseguem oferecer um melhor serviço.

O recreio é composto, como já referido anteriormente, por dois espaços, um deles possui vários triciclos, de dois e um lugar, e uma caixa de areia que permite que as crianças desenvolvam a coordenação motora, mais especificamente a motricidade fina, bem como permite a interação entre crianças, ou seja, é um elemento que permite a socialização entre pares. O outro espaço é bastante agradável e seguro, pois possui piso antichoque, é composto por quatro baloiços, dois escorregas, duas casinhas de madeira e seis molas de quatro e dois lugares. É para este espaço que as crianças se dirigem e brincam após o lanche da manhã e do almoço. Este recreio dispõe de um espaço amplo onde as crianças se podem movimentar livremente.

No espaço interior, encontramos a sala polivalente em que o principal objetivo deste espaço é a prática de educação física. Neste sentido, todas as salas do jardim têm horários estabelecidos para a prática da mesma. Também é para este espaço que as crianças se deslocam nos dias de mau tempo e em que não podem usufruir do espaço exterior, nos momentos de intervalo das atividades, a meio da manhã e no fim de almoço. Este espaço serve ainda para acolher as festas que o JI realiza.

De salientar ainda, sobre o polivalente, que este está dotado de espelhos numa das paredes, uma mesa, uma televisão e aparelhagem, armários com jogos, bancos e uma área livre bastante grande para as diferentes atividades que aí possam acontecer. Para a prática de educação física, este encontra-se equipado com: cerca de 30 arcos, mecos, cordas (grandes e pequenas), dois colchões, bolas grandes para saltar, tabela de basquete, jogo de “bowling”, cerca de dez barras de equilíbrio, diversos tipos de bolas, entre outros. Esta diversidade de materiais permite que facilmente se planifique uma atividade de educação física rica e diversificada, tornando as sessões mais dinâmicas, o que fomenta o interesse e motivação das crianças para a prática de desporto.

No que aos corredores diz respeito, estes são espaçosos. O principal possui uma ala envidraçada e outra que contém cabides correspondentes a cada sala, devidamente identificados, onde as crianças colocam os seus casacos e mochilas. Na parte superior dos cabides, existem *placards* de cortiça onde podem ser expostos trabalhos das respetivas salas. Este aspeto vai ao encontro do referido nas OCEPE (Silva et al., 2016), “O espaço educativo inclui ainda os espaços comuns a todo o estabelecimento educativo (*hall*, corredores, biblioteca, refeitórios, salas polivalentes, etc.) que o/a educador/a, utiliza e rentabiliza, tendo em conta as decisões tomadas por toda a equipa educativa do estabelecimento educativo.” (Silva et al., 2016, p. 27), neste sentido, este corredor foi aproveitado para expor os trabalhos das crianças de forma a que todos os possam visualizar, podendo assim indiretamente verificar o trabalho que vai sendo realizado nas salas de atividades. Também do ponto de vista da própria criança é importante poder ver os seus trabalhos expostos, pois é uma forma de reforçar positivamente o seu esforço, dando importância e relevo ao que por elas foi criado.

Já no que toca aos corredores que dão acesso às salas estes são compostos por armários em toda a sua amplitude, onde estão arrumados materiais de apoio às salas de atividade.

As casas de banho, de usufruto exclusivo das crianças, são constituídas por cinco sanitas maiores, três pequenas, oito lavatórios, um chuveiro. Apesar destas casas de banho

terem divisórias entre sanitas não existem portas, logo não existe privacidade, sendo que além deste fato também são mistas, embora as sanitas estejam divididas e identificadas: as que são para meninas e para meninos. As restantes casas de banho são para uso do pessoal docente e não docente do jardim, estando uma equipada para deficientes.

De evidenciar que o JI dispõe de uma biblioteca de dimensões reduzidas, equipada com mobiliário adequado e com livros diversificados, contando com livros de literatura infantil e também com livros não literários, onde as crianças podem requisitar livros para levar para casa, e onde podem ser encontrados livros adequados às diferentes faixas etárias do pré-escolar. Também é aqui que estão expostos, num armário, alguns kits de materiais científicos que podem ser requisitados para utilizar nas salas de atividades, como por exemplo lupas de mão e lupas binoculares, ímanes, tubos de ensaio, entre outros.

Por último, de referir que o JI conta com duas salas que dão apoio às educadoras e auxiliares. Uma delas está dotada de computadores, impressoras, fotocopiadoras e um armário com material. A outra sala de apoio serve tanto para educadoras como para as assistentes operacionais e está dotada com cacifos, onde podem guardar os seus pertences pessoais.

### 1.3 Caracterização da sala de atividade

Tendo por base a indicação das OCEPE (Silva et al., 2016), que nos dizem que “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo,” (Silva et al., 2016, p. 26), posso apontar que a sala de atividades em que decorreu a PES está dividida por áreas, sendo que em cada uma delas existia material adequado a essa mesma área, de forma a possibilitar uma diversidade de experiências de aprendizagem. Cada espaço está organizado de forma a facilitar às crianças verificarem o que cada área dispõe. Assim sendo, a sala dispõe de nove áreas, onde é possível explorar os diferentes âmbitos e domínios da educação pré-escolar: a ‘área do quatinho’; ‘área da cozinha’; ‘área dos jogos de mesa’; ‘área das construções’; ‘área do desenho’; ‘área da colagem’, ‘área da pintura’; ‘a área da biblioteca’ e a ‘área do computador’.

No que diz respeito às mesas de atividades, estas estão divididas por grupos de oito elementos cada, sendo que cada criança tem a “sua mesa” e o seu lugar fixo na mesma. Os grupos foram pré-estabelecidos pela educadora tendo por base, mesmo dentro de cada grupo, as diferentes fases de aprendizagem em que as crianças se encontram.



*Figura 1- Sala de Atividades*

#### 1.4 Caracterização do grupo

O grupo de crianças com o qual foi desenvolvido este estudo, caracteriza-se por ser um grupo homogéneo, composto por 24 crianças, das quais nove são do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com quatro anos, embora até ao final do ano letivo algumas das crianças completem os cinco anos.

De uma forma geral, o grupo é bastante ativo, interessado e participativo. Por sua vez, ainda se verificam, no grupo, casos de crianças que não sabem esperar pela sua vez, escutar e cumprir algumas das regras da sala como colocar o dedo no ar para responder e só o fazer quando lhe é dada permissão.

O grupo é bastante recetivo à audição de histórias, pelo que conseguem, de uma forma geral, estar atentos e calados durante todo o momento de leitura e no final demonstram-se muito participativos nos momentos de exploração das mesmas.

A nível motor, é possível verificar o seu desenvolvimento nos momentos de brincadeira no recreio e nas sessões de educação física semanais que foram levadas a cabo por mim e pelo meu par de estágio. Nesse sentido, posso anuir que, ao nível motor, o grupo se encontra bastante desenvolvido, denotando-se evolução no que diz respeito às atividades

de perícia e manipulação de objetos. Na área da motricidade fina, no geral, o grupo apresenta um desenvolvimento adequado à sua faixa etária, quatro anos, embora de mencionar que uma ou outra criança ainda apresenta alguma dificuldade no recorte, nomeadamente em controlar a tesoura. Há, também, uma criança que apresenta alguma limitação nesta área também devido às suas dificuldades a nível visual, o que a limita nas atividades que requerem maior controlo e cuidado visual e motor.

No que ao nível relacional diz respeito, o grupo demonstra ser bastante sociável tanto entre si como fora da sala com outras crianças. Posso salientar, que já se denotam amizades específicas entre eles, que dentro do grupo algumas crianças são mais “populares”, o que significa que nos momentos em que há a necessidade de escolha dos colegas para diferentes tarefas, são sempre as primeiras a serem chamadas.

### 1.5 Caracterização do grupo segundo as áreas e domínios da educação pré-escolar

Na faixa etária dos três aos seis anos, período que se insere na educação pré-escolar, as habilidades intelectuais das crianças desenvolvem-se muito rapidamente. (Papalia & Olds, 2001).

A educação de infância organiza-se em três áreas de conteúdos, sendo elas a ‘Área de formação pessoal e social’, a ‘Área de expressão e comunicação’ e a ‘Área de conhecimento do mundo’. Por sua vez a ‘Área de expressão e comunicação’ divide-se em quatro domínios, sendo eles, o ‘Domínio da educação física’, o ‘Domínio da educação artística’, o ‘Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita’ e o ‘Domínio da matemática’ (Silva, Marques et al., 2016).

Assim sendo, a ‘Área de formação pessoal e social’ caracteriza-se por ser uma área transversal, pois apresenta uma intencionalidade própria, pelo que está presente em todo o trabalho realizado nas salas de atividades no jardim de infância. Esta área tem por foco o desenvolvimento de atitudes, a aquisição de valores, permitindo, assim, tornar as crianças autónomas, conscientes e solidárias, de forma a obter sucesso ao longo de todo o processo de aprendizagem.

A área de Formação Pessoal e Social assenta, tal como as outras, no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia. (Silva et al., 2016, p. 33)

Com a indicação de que as crianças são agentes do processo educativo, presente nas OCEPE (Silva et al., 2016), posso salientar que o grupo era autónomo, no que toca à utilização de materiais e procede à própria higiene e alimentação, sendo que todas as crianças vão sozinhas à casa de banho. Na cantina, mais uma vez, se verifica que são independentes, pois, na sua maioria, comem sozinhas, contando com a supervisão do adulto.

No que toca à convivência democrática, o grupo, no seu geral, sabe fazer escolhas e respeita as regras presentes na sala, como por exemplo, o número de crianças que pode frequentar cada área. Como se disse, no que concerne às regras da sala, o grupo unicamente demonstra dificuldade em esperar pela sua vez, tanto para as escolhas, como para responder a solicitações.

Quanto à noção de si enquanto aprendiz, penso que o grupo ainda não tem este aspeto bem desenvolvido, pois, apesar de sempre que solicitados se entrem ajudar, ainda há aspetos a serem trabalhados. O grupo ainda sente muitas dificuldades na partilha de ideias e de experiências, aspeto que pode dever-se à faixa etária em que se encontram, pois ainda demonstram muita dificuldade em argumentar para um público, mesmo este sendo os restantes elementos do grupo ao qual pertencem.

No que concerne à convivência, o grupo interage cordialmente entre si, pelo que já se verifica que brincam uns com os outros, criando pequenos grupos. Estas brincadeiras são mais notórias entre raparigas, fomentado pelas suas áreas de interesse, a 'área da cozinha' e a 'área do quatinho'. Aqui é de salientar que, maioritariamente, tanto rapazes como raparigas têm preferência por estabelecer relações de amizade dentro do mesmo sexo, sendo escassos os momentos de convivência com o sexo oposto.

Para finalizar, relativamente ao processo de aquisição de autonomia e de responsabilidade, implementou-se a eleição do "chefe do dia". Neste sentido, cada dia, uma criança tem o papel de marcar as faltas, tanto no 'quadro de presenças' como no 'quadro de

comportamento’. Além disso, cada criança tem, ainda, de assinalar o comportamento das restantes crianças nesse dia no respetivo quadro, aspeto para o qual tem que ter a consciência do que se entende por “bom” e “mau” comportamento e sempre que for necessário saber explicar a respetiva atribuição. O chefe do dia também tem a função de, na hora do lanche, distribuir o leite por todas as outras crianças, sendo que, neste aspeto, todas as crianças são capazes de realizar sem apoio estas funções. Apesar de existir um chefe do dia, todas as crianças são responsabilizadas por, a cada dia, assinalar a sua presença ao entrar na sala. Neste sentido, é de aludir que a maioria das crianças já o faz autonomamente sem necessitar que a lembre de o fazer.

No que toca à área de expressão e comunicação, nas OCEPE (Silva et al., 2016), salienta-se que esta é a única área que se divide em domínios que se relacionam entre si, sendo eles fundamentais para a interação entre as crianças, permitindo dar sentido e representar o mundo que as envolve (Silva et al., 2016, p. 43). A ‘área de expressão e comunicação’ engloba em si o ‘Domínio da educação física’, o ‘Domínio das expressões artísticas’, o ‘Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita’ e o ‘Domínio da Matemática’.

O educador de infância deve entender as expressões artísticas como forma de desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança (Silva et al., 2016).

No que concerne ao domínio da ‘educação física’, este deve ser encarado numa perspetiva globalizante, pois permite o desenvolvimento e o progressivo domínio e consciência do corpo. (Silva et al., 2016)

Na faixa etária dos 3 os 6 anos, as crianças têm mais desenvolvidas as áreas sensoriais e motoras, o que permite uma maior coordenação entre o que estas sentem, o que pretendem fazer e o que conseguem fazer, sendo que também há um aumento da resistência a nível ósseo (Papalia & Olds, 2001).

O educador deve ter presente o aspeto lúdico quando planifica as atividades, no que à educação física diz respeito. Assim sendo, deve ter em conta os interesses das crianças, utilizando o jogo como um recurso ao serviço da educação física, pois este, quando

introduzido com regras, é uma excelente ferramenta para o desenvolvimento de coordenação motora e, também, da socialização e cidadania, fazendo a relação deste domínio com a 'área de formação pessoal e social.' (Silva et al., 2016). Também Hohmann e Weikart defendem esta ideia referindo que "[...] o movimento constituiu um elemento essencial da experiência de aprendizagem" (p. 625).

Tendo em conta estes aspetos da educação física, posso salientar que o grupo, de uma forma geral, sabe cumprir as regras pré-estabelecidas dos jogos, apesar de ainda demonstrar alguma dificuldade em cooperar como grupo, pois ainda está muito presente o individualismo e o egocentrismo típico destas faixas etárias. Também relacionado com o jogo, existem algumas crianças que ainda demonstram dificuldade em aceitar que perderam, situação recorrente no decorrer de jogos, também própria do estágio de desenvolvimento do grupo.

O grupo demonstra já ter desenvolvido competências no que toca às 'perícias e manipulações', mas, no que diz respeito a saltar num só pé e a pés juntos, ainda demonstra algumas dificuldades. Também no que diz respeito ao rolar, demonstra dificuldades, mas no que toca ao correr, ao saltar livremente, ao saltar sobre obstáculos, ao rodopiar, ao rastejar e ao trepar já se denota evolução face ao primeiro contato com o grupo.

"O reconhecimento das virtudes que para as crianças advêm das possibilidades de, criativa e aprazivelmente, participarem na procura de sintonias, de experiências de ordem estética, construindo significados nas interações exige modos de ser educador que enquadrem esta premissa." (Kowalski, 2012, p. 47). Nesse sentido, cabe ao educador proporcionar um ambiente educativo propício a que as crianças, nas faixas etárias mais baixas, tenham contacto com estas diferentes formas de arte, de modo a desenvolverem a capacidade de apreciar e criar arte (Silva et al., 2016). Com esta informação presente, é de salientar que o grupo demonstra estar muito predisposto para atividades ligadas às artes plásticas, em especial o desenho, pintura, colagem.

O grupo demonstra, ainda, interesse por criar e realizar atividades diferentes, por desenvolver atividades com distintas técnicas e com novos materiais. Demonstram, ainda,



ter espírito crítico perante novas manifestações de arte e conseguem expressar opinião quando em contacto com uma nova técnica artística. Este aspeto é de extrema importância para Kowalski (2012), já que permite que as crianças tenham contacto com novas formas de arte, realçando o valor da utilização de termos técnicos sempre que há este contacto.

É, ainda, de salientar que as áreas da sala relacionadas com as expressões artísticas (como, a 'área da pintura' e 'área da colagem') são das mais procuradas, especialmente pelas meninas.

No que ao subdomínio da 'expressão dramática' diz respeito, tendo por foco as linhas orientadoras das OCEPE (Silva et al., 2016), em que se define como objetivo principal deste subdomínio o desenvolvimento da expressão dramática das crianças, verifica-se que o educador deve envolver as crianças nesta área, permitindo que progressivamente se vão apoderando de termos e linguagem própria típica deste tipo de representação artística.

[...] subdomínio da educação artística incide no desenvolvimento da expressão dramática das crianças, de forma a permitir-lhes, com o apoio do educador, envolver-se em situações intencionais de representação dramática, apropriando-se progressivamente dos elementos da linguagem teatral e tendo a oportunidade de fruir de manifestações desta modalidade artística. (Silva et al., 2016, p. 51)

O grupo demonstra interesse por esta área, já que, através de parcerias com outra instituição da região, assiste a peças de teatro com frequência. Conseguimos verificar esse gosto nos momentos de exploração, visto que o grupo consegue identificar os momentos-chave das histórias e demonstra gosto pelas mesmas.

Por norma, este tipo de brincadeira de dramatização inicia-se nas áreas denominadas de "área do quatinho" e "área da cozinha", pois, nestes espaços, estão à disposição das crianças recursos materiais que permitem à mesma brincar ao "faz de conta". Este processo de criação artística é complexo e cabe ao educador dar a devida atenção a estes espaços, já que, a partir deles, pode ser explorada a dramatização, no sentido que qualquer espaço livre pode ser um palco como defendem Hohmann e Weikart (2004).

"O jogo dramático ou brincar ao «faz de conta» é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume o papel de outras pessoas, (...) e sentimentos." (Silva et al., 2016, p.

52). Neste sentido, na sala de atividades, existiam as 'áreas da cozinha' e 'área do quartinho' que permitem às crianças livremente explorar a brincadeiras e o "faz de conta". Neste grupo, tanto os meninos como as meninas gostam de explorar estes espaços e conseguem aí assumir novos papéis, imaginar que são "outra pessoa" e simular diferentes sentimentos.

Passando para a exploração do 'domínio da música' na educação pré-escolar, podemos ler nas OCEPE (Silva et al., 2016) que: "A abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança." (p. 54).

Garcia e Santos (2012) referem que a música está presente em todas as culturas e que por isso pode ser utilizada para desenvolver a criança tanto a nível motor, como a nível linguístico e a nível afetivo. Também ainda segundo os mesmos autores, o processo de musicalização permite a aquisição de conhecimento e a promoção do gosto pela música.

Desde muito cedo que a criança sente a necessidade de aquisição do senso de ritmo, visto o mundo que a envolve estar cheio do mesmo, como o batimento do coração, os pingos da chuva, o relógio, entre outros. Ainda segundo Garcia e Santos (2012) a música no dia a dia assenta em diversas intensões como desenvolver hábitos na criança, atitudes, disciplina e também permitem a criação de hábitos de rotina, estando a música ainda presente nos momentos de comemoração de datas importantes.

Em contraponto a esta opinião, podemos ler em Oliveira (2010) que a música na infância não deve ser utilizada para atingir outros fins, pelo que esta vale por si própria tendo o seu valor intrínseco. A mesma autora argumenta que a aprendizagem da música e também da arte visual é de extrema importância para a criança porque permite formá-la no seu todo.

Neste subdomínio, o grupo apresenta gosto por canções, demonstrando conhecer várias, que reproduz e canta com entusiasmo. Na sua maioria, o grupo consegue identificar e produzir sons familiares, tanto da natureza como da vida quotidiana. De salientar ainda que, na sua maioria, o grupo utiliza a voz como forma de expressão, não demonstrando inibição nos momentos em que a utiliza.

No subdomínio de dança, nas OCEPE (Silva et al., 2016) podemos ler que “A dança, como forma de expressão através de movimentos e ritmos produzidos pelo corpo, está intimamente ligada ao teatro, à música e à educação motora.” (p. 57). Neste sentido, é importante que o educador proporcione de uma forma gradual, continua e progressiva, às crianças, momentos ligados à dança, sejam eles de observação ou de interpretação.

As atividades de dança permitem à criança a aquisição da consciência corporal em relação ao mundo que as rodeia, desenvolvendo a criatividade e permitindo a exteriorização de sentimentos e também a aquisição de atitudes de liderança.

Foi possível desenvolver algumas atividades de dança com o grupo e, assim, verificar que, no que toca a este subdomínio, as crianças do grupo se encontram bastantes recetivas à dança. No geral, o grupo demonstra sentido rítmico, no que toca à ocupação do espaço, demonstrando alguma dificuldade em permanecer no espaço marcado. Não consegue, ainda, expressar através da dança sentimentos e emoções, nem utilizar linguagem específica, mas, devidamente estimulado, será rapidamente capaz de o fazer, dado o grau de interesse que demonstra pela dança.

Passando para o ‘subdomínio da Linguagem oral e abordagem à escrita’, devemos ter presente que “A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal.” (Silva et al., 2016, p. 60). A competência comunicativa é adquirida, portanto, através do contacto com o outro, sendo ela a base para a aquisição de conhecimento nas restantes áreas e domínios, já que é através do processo comunicativo que se dá a partilha de conhecimentos e competências e assim a apropriação deste pelas crianças.

Segundo Hohmann e Weikart (2004), o desenvolvimento da linguagem inicia-se com o nascimento, embora “a crescente capacidade de uso da linguagem e da comunicação constitui uma das mais significativas diferenças das crianças em idade pré-escolar relativamente às de períodos etários anteriores” (p. 523).

Quando se fala de escrita na educação pré-escolar, temos que ter presente que não estamos a falar de um ensino formal de escrita, mas uma primeira abordagem à mesma, Literacia emergente de modo a que as crianças compreendam que a linguagem oral e a linguagem escrita são o complemento uma da outra, estando assim intimamente relacionadas (Silva et al., 2016).

“O desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente.” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 13). Neste sentido, o desenvolvimento da linguagem oral permite ao indivíduo avanços cognitivos importantes, visto que a linguagem oral desempenha um papel preponderante na comunicação com os outros, no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do raciocínio e pensamento, devendo, por isso, ser-lhe dado um papel importante no que à educação pré-escolar diz respeito (Silva et al., 2016).

Cabe ao educador, independentemente do domínio da linguagem oral que a criança demonstre à entrada para a educação pré-escolar e o seu grau de compreensão da mesma, proporcionar interações tanto consigo como com as restantes crianças, de forma a desenvolver competências de comunicação oral (Silva et al., 2016).

Assim sendo, os momentos de partilha, tanto educador/crianças como entre crianças, demonstram um papel muito importante para que a linguagem oral seja desenvolvida. Nestas faixas etárias mais baixas é, também, um excelente momento para a introdução de uma segunda língua, pois as crianças encontram-se mais recetivas. A oportunidade de interação verbal permite à criança a aquisição de novo conhecimento, no que ao mundo físico, social e afetivo diz respeito, mas também é através da interação verbal que a criança desenvolve os vários domínios da língua, ou seja, o domínio fonológico, semântico, sintático e pragmático da língua (Sim-Sim et al., 2008).

De uma forma geral, o grupo, no que à linguagem oral diz respeito, consegue expressar-se corretamente, demonstra já ter evoluído desde o primeiro contacto com o grupo, construindo frases cada vez mais complexas. Embora no meu entendimento, o grupo,

ainda, demonstre muitas dificuldades na partilha de ideias e opiniões muito devido a situações de inibição.

No que diz respeito à abordagem à escrita, a maioria das crianças do grupo já consegue escrever o seu nome sem a necessidade de ter um apoio, uma referência para o reproduzir. Outros elementos ainda necessitam de visualizar o seu nome escrito para o poder copiar. Sabendo que um dos principais objetivos da educação pré-escolar é permitir à criança um primeiro contato com a linguagem escrita e não o ensino formal da mesma, interesse destas crianças por esta área foi explorado de forma a potenciar ainda mais esta curiosidade, permitindo ampliar a consciência de letra, de palavra e de frase. Ressalve-se sempre que não foi nossa intenção ensinar a estas crianças o processo de escrita/leitura.

Ainda dentro da área de expressão e comunicação, temos o 'Domínio da matemática', sabendo que a aquisição de noções matemáticas acontece muito precocemente, na educação pré-escolar devemos estar atentos a isso, para assim possibilitar a continuidade a essas aprendizagens, dando resposta à necessidade de saber mais que a criança tem (Silva et al., 2016).

Sabendo que "[...] os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto." (Silva et al., 2016, p. 74), cabe ao educador de infância, tendo por base os conceitos já adquiridos pelas crianças, explorá-los, aumentando a sua complexidade de forma a permitir a aquisição de melhores bases para aprendizagens futuras.

Barroody (2002) defende que é muito importante que as crianças aprendam não só os conteúdos matemáticos, mas que sejam envolvidos por eles, de forma a desenvolver o raciocínio crítico e as competências comunicativas associadas à matemática, ou seja, serem envolvidas num percurso heurístico, que se caracteriza por serem as próprias crianças a construir o conhecimento, sendo o educador apenas um facilitador da aprendizagem.

As crianças são capazes de desenvolver conceitos matemáticos através faz suas interações diárias com o mundo, embora nem todas estejam em igualdade de oportunidade

para a aquisição destes, sendo eles importantes para o seu futuro. Neste sentido, a importância que o jardim de infância tem para permitir que as crianças tenham a igualdade no acesso a esse conhecimento é grande (Sherman-LeVos, 2010).

Tendo em conta estas afirmações é de assinalar que, na sua maioria, o grupo sabe contar até 24, visto ser o número de crianças a frequentar a sala. O grupo já possui boas noções de lateralidade, como “ao lado de”, “em cima de”, “perto de”, “em baixo de”. Reconhece as propriedades dos objetos, como cor, o tamanho, a textura e a espessura. O grupo, no geral, já consegue decompor números até seis, conseguindo alguns elementos realizar essa decomposição até ao número dez com o apoio do adulto.

Ainda neste domínio, algumas crianças já reconhecem os numerais até dez, conseguindo fazer a sua relação com a respetiva quantidade. De aludir, ainda, que algumas crianças já conseguem fazer somas de quantidades pequenas, em que o resultado é inferior a 10, só com o suporte visual do numeral.

Passando para a ‘Área de Conhecimento do Mundo’, devemos ter presente que esta está intimamente relacionada com o interesse natural da criança pelo mundo que a rodeia e pela sua necessidade de saber porquê. Nesse sentido, cabe à “educação pré-escolar, através de oportunidades para o aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender.” (Silva et al., 2016, p. 85). O educador tem, pois, o papel de fomentar na criança o desenvolvimento das suas teorias e conhecimentos sobre o mundo que a envolve (Silva et al, 2016).

A ‘Área do Conhecimento do Mundo’ está intimamente relacionada com a ‘Área de Formação Pessoal e Social’, visto que pretende o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros e estimular os cuidados consigo próprio, e, ainda, a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura (Silva et al., 2016).

Nesta área de conhecimento, é importante acentuar que a sua finalidade é permitir que as crianças adquiram a base para a estruturação do pensamento científico que, posteriormente será aprofundado. Neste sentido, é de realçar a importância do rigor tanto

nas atividades apresentadas como na transmissão de conceitos. O que é importante nesta fase é que a criança construa uma atitude de busca de conhecimento, tendo por base a capacidade de observar, assim como o desejo de experimentar e uma perspectiva crítica e de partilha de saber (Silva et al., 2016).

Podemos ler em Peixoto (2010), que “Na etapa pré-escolar as aprendizagens conceptuais das ciências por crianças têm como objetivo dar sentido ao mundo que as rodeia” (p. 1) Esta necessidade de compreender o mundo que os rodeia leva a que esta área se organize em três grandes componentes, sendo elas a introdução à metodologia científica, a abordagem às ciências e o mundo tecnológico e utilização das tecnologias (Silva et al., 2016).

A criança desenvolve, de uma forma muito própria, estas competências e conhecimentos, sendo que esta aquisição de conhecimento pode acontecer tanto em momentos formais de aprendizagem como em momentos informais, proporcionados pela exploração das brincadeiras das crianças (Peixoto, 2010).

No que toca a esta área, as crianças do grupo conseguem identificar os diferentes grupos de pertença, como o grupo escola e o grupo família. Apesar de terem noções elementares das unidades básicas do tempo como, por exemplo, têm noção da passagem dos dias, ainda não têm noção da influência desta passagem para a sua vida. O grupo ainda não consegue fazer a relação entre o presente e o passado, fazendo a associação deste com as suas vivências e situações da vida prática. Ainda não têm, igualmente, presente a noção de diversidade cultural.

Relativamente ao mundo físico, as crianças conseguem identificar e distinguir as diferenças e semelhanças entre os seres vivos, no que a animais e plantas, mais comuns, diz respeito. Demonstram, ainda, cuidado com o seu corpo e com a sua segurança. Ainda não se verifica a preocupação com a conservação da Natureza e o respeito pelo meio ambiente.

De afirmar, ainda, que, no grupo, algumas crianças já demonstram interesse pelas tecnologias e, sempre que possível, tentam explorá-las, indo para a ‘área do computador’ realizar jogos didáticos.

## Capítulo II –Estudo

*Veículo de conhecimento, é a língua que permite conhecer, compreender e construir o mundo das ideias, num movimento contínuo de conteúdos, formas e raciocínio* (Teixeira, Santos, Silva, & Mesquita, 2013, p. 10).

### 1. Caracterização do estudo

Neste capítulo do relatório, como ponto inicial, começaremos por debater e fundamentar a pertinência do estudo, onde se destaca um conjunto de apreciações que contextualizam e enquadram a relevância do que se pretendeu investigar. De seguida, é apresentado o problema em estudo, assim como as questões de investigação que o acompanham. Também é apresentada uma contextualização teórica relativamente ao estudo. Por último, é apresentada a metodologia escolhida para recolha de dados.

#### 1.1.Pertinência do estudo

Sendo a educação de infância a primeira etapa no processo de ensino-aprendizagem, ainda que não seja de frequência obrigatória, é considerada como o primeiro degrau no processo de educação ao longo da vida (Silva et al., 2016).

Quando entram para o jardim de infância, as crianças contactam com um grande número de novidades. Neste sentido, é importante que seja criado um ambiente agradável de forma a permitir que as crianças se sintam acolhidas e incentivadas a aprender. Para isso, devem existir atividades práticas e lúdicas, com a introdução de novos conhecimentos, valores e experiências (Hohmann & Weikart, 2004).

Se forem tidas em consideração, todas as áreas e domínios da educação pré-escolar, podemos verificar que a 'Área de Expressão e Comunicação' tem um papel preponderante



na formação da criança, visto que é entendida como área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia.

Se pensarmos mais diretamente no ‘Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita’, podemos verificar que, no jardim de infância, o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental, visto ser o principal instrumento de expressão e comunicação que a criança, ao longo da vida, vai utilizando/desenvolvendo e dominando cada vez mais. Aqui também é importante frisar a emergência da linguagem escrita, pois, apesar de a criança já ter contacto com a mesma antes da entrada para o pré-escolar, é aqui que se verificam os primeiros contactos com a leitura e a escrita em situações formais (literacia emergente), verificando assim quais as suas funções para o seu quotidiano (Silva et al., 2016).

Neste sentido, devemos ter presente que “[...] o desenvolvimento da Língua como o primeiro ativador das relações interpessoais” (Dyson & Genishi, 2002). Assim sendo, é através desta que as crianças comunicam entre si e que adquirem conhecimento, pois este passa de pessoa para pessoa através do processo comunicativo, seja oral ou escrito.

“Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou compreender e de fazer uso das regras gramaticais” (Sim-Sim et al., 2008, p. 11), o desenvolvimento da linguagem é um processo complexo que se dá através da interação com os outros. Assim sendo, é importante salientar que a qualidade das interações comunicativas tem um papel preponderante na qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais rico for o ambiente comunicativo e as atividades propostas à criança melhores serão os resultados ao nível da linguagem que a criança irá conseguir (Sim-Sim et al., 2008).

Pekdogan e Kanak (2016) referem que a criança tem uma tendência natural para descobrir e aprender. Neste sentido, é importante criar uma escola ativa que permita à criança essa busca de conhecimentos novos. No que toca ao desenvolvimento das capacidades linguísticas da criança devem-lhe ser proporcionadas oportunidades de comunicação, como jogos interativos. Assim sendo, o educador tem um papel

preponderante, devendo por isso criar em sala de atividades momentos de comunicação, permitindo à criança expor as suas ideias e interagir com o adulto no processo comunicativo (Sim-Sim et al., 2008).

No contexto de Prática de Ensino Supervisionada II, foi possível observar que o grupo apresenta um grande interesse pela audição de histórias, conseguindo manter a atenção, captando e identificando os momentos chave do que está a escutar. Neste sentido, embora se tenha identificado esta motivação para a leitura de textos, gostaríamos de a potencializar ainda mais e de a utilizar como unidade fundamental e fundamentante para desenvolver neste grupo conhecimento sobre a língua. Assim, pareceu-nos relevante organizar uma sequência de estratégias de promoção da literacia emergente em idade pré-escolar que se destinassem ao desenvolvimento dos domínios de desenvolvimento, que, segundo Sim-Sim et al. (2008) são quatro, o 'desenvolvimento semântico', o 'desenvolvimento morfológico e sintático', o 'desenvolvimento fonológico' e o 'desenvolvimento pragmático' (Sim-Sim, et al., 2008, p. 25). Verificando-se um baixo nível da consciência fonológica, assim como um vocabulário reduzido para esta faixa etária nas crianças com que trabalhamos, compreendeu-se que esta deveria ser uma área a trabalhar/ explorar.

Como o grupo também apresenta uma predisposição natural para a realização de jogos, e como esta é uma ferramenta ao serviço da educação pré-escolar, que permite a exploração de diferentes áreas, pensou-se ser uma estratégia a utilizar para desenvolver o conhecimento da língua.

De salientar ainda que sabendo que através do livro e da literatura se podem proporcionar à criança situações lúdicas de aprendizagem (Gomes, 2007) e tendo verificado o gosto do grupo pela audição de histórias, optou-se, criar estes jogos a partir da literatura infantil, proporcionando, assim, à criança o contacto tanto com livros de qualidade, como com ilustrações, também elas de enorme valor, motivando a criança para as atividades seguintes.

## **1.2. Definição do problema e das questões de investigação**

Sabendo que o jogo é uma importante ferramenta ao serviço da educação, como já referido anteriormente, e que através da implementação de jogos com objetivos mais direcionados podem ser desenvolvidos uma série de aspetos ao nível da educação, utilizamos o jogo como estratégia didática. Neste caso em particular, o aspeto em que se centrou este estudo foi verificar se partindo da Literatura e, recorrendo ao jogo, é possível promover o conhecimento da língua?

Tendo por base esta problemática, foram desenvolvidas três questões de investigação: 1) Que atividades permitem o conhecimento da língua no pré-escolar? 2) De que modo podem os textos de literatura para a infância promover ambientes de conhecimento da língua?; 3) Como pode o jogo constituir uma estratégia didática para facultar o conhecimento da língua?

Para conseguir dar resposta a estas questões, foi criada e implementada uma série de jogos direcionados para a aquisição do conhecimento da Língua, todos eles partindo de obras literárias infantis.

## **2. Fundamentação Teórica**

O presente estudo foi desenvolvido durante cinco semanas, com um grupo construído por 24 crianças, na faixa etária dos quatro anos, ainda que destas, algumas, no decorrer do ano letivo, tenham completado cinco anos.

A Área de conteúdos da educação pré-escolar em que este estudo se centra é a área de ‘expressão e comunicação’, mais especificamente no ‘Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita’. Pretende-se, pois, com este estudo desenvolver o conhecimento sobre a Língua, no grupo de crianças com quem se trabalhou. Língua, enquanto um “sistema constituído por palavras e por regras gramaticais que permitem a construção de frases e que é usado como meio de comunicação, falado ou escrito, pelos membros de uma mesma comunidade linguística; idioma” (Grupo Porto editora, 2003). O valor que uma Língua tem

depende de variados fatores, que vão desde fatores demográficos, tecnológicos, mesmo informáticos, entre vários outros fatores (Ançã, 2013).

### 2.1. A Literacia emergente no pré-escolar

Desde que a criança nasce começa o seu contacto com a Língua, iniciando a partir desse momento a apropriação da mesma, desenvolvendo o seu conhecimento sobre a língua materna para assim comunicar dentro da comunidade em que está inserida.

É importante salientar que este processo de aquisição do conhecimento da Língua não é um processo rápido, caracterizando-se por ser um processo moroso e que não se encontra completo aquando da entrada da criança para a escola (Gonçalves, Guerreiro, & Freitas, 2011). Por isso, o educador tem de ver a criança como um ser com conhecimento sobre a Língua, ao entrar para a educação pré-escolar, pelo que a criança já tem a sua bagagem e o educador não deve descartar esse conhecimento, devendo iniciar o seu trabalho com base nesse conhecimento prévio, mas deve promover a sua evolução.

Neste sentido, é importante ter consciência que:

Aprender a utilizar a língua de uma forma sofisticada e abrangente [...], o manifestar a capacidade de mobilizar os conhecimentos adequados para o exercício da leitura e da escrita na vida quotidiana e o sentir vontade em o fazer de forma autónoma e voluntária constituem actualmente alguns dos maiores desafios com que se depara a instituição escolar e, num sentido lato, a sociedade. (Azevedo F. , 2011, p. 1)

Tendo presente esta informação, podemos anuir a importância que trabalhar a consciência da língua das crianças tem, mesmo antes da sua entrada formal para o 1º ciclo. Assim, torna-se primordial promover a literacia emergente destas crianças, visto a importância que esta representa para o seu sucesso tanto na sua vida académica como social, tendo em consideração a aquisição de competências que esta permite.

Como nos refere Sim-Sim et al. (2008), a consciência linguística da criança, aspeto central a ser trabalhado no presente estudo, acontece quando esta apresenta um razoável domínio da sua língua materna. No entanto, há que ressaltar que, enquanto o

desenvolvimento linguístico acontece de forma natural, a consciência da linguística deve ser trabalhada com a criança (Sim-Sim et al., 2008).

Para trabalharmos esta consciência linguística com as crianças, estamos nesse momento a trabalhar a literacia que se caracteriza por ser a capacidade de ler e escrever de forma correta e contextualizada, mas também, pela motivação que o indivíduo demonstra para o fazer (Azevedo F. , 2009).

O termo literacia designa não apenas a capacidade para ler e escrever, utilizando a informação escrita de forma contextualmente apropriada, em contextos diversificados de uso, como igualmente a motivação para o fazer. A literacia, potenciando a interação social e estimulando o raciocínio crítico e a comunicação abstrata [...]. (Azevedo F. , 2009, p. 1)

Neste sentido e tendo consciência do que é a literacia emergente e tendo por base que este é um processo complexo e que acontece de forma mais evidente na entrada para o 1º ciclo, podemos verificar que esta pode ser propiciada na educação pré-escolar, tendo a percepção de que não deve ser trabalhada de forma formal, ou seja, não se trabalhando a escrita e a leitura de forma explícita, mas permitindo que as crianças estejam em contacto com ambas, de forma a possibilitar que adquiram bases importantes para o seu futuro académico, ou seja, possibilitando a emergência de conhecimentos atitudes e competências que servirão de base para a leitura e a escrita formal no 1º ciclo (Dionísio & Pereira, 2006; Leal, Peixoto, Silva, & Cadima, 2006; Viana, 2002).

De referir que a promoção da literacia deve ocorrer desde muito cedo, pois a investigação tem vindo a demonstrar que esta acontece antes da entrada no ensino formal, ou seja, no 1º ciclo. Neste sentido, surge a necessidade de apelidar este novo conceito de literacia como sendo literacia emergente, onde não se trabalha formalmente a Leitura e a escrita, mas onde se permite o contacto das crianças com experiências e práticas que vão possibilitar que, no futuro, seja mais fácil para as mesmas a aquisição e o desenvolvimento destas competências, assim como o desenvolvimento da linguagem oral (Gomes & Santos, 2005).

A literacia emergente vem demonstrar que o período da educação pré-escolar desempenha um papel muito importante, uma vez que as competências relacionadas com a

literacia trabalhadas nesta etapa de aprendizagens serão de extrema importância para o momento de aprendizagem mais formal. Neste sentido, a literatura vem demonstrar que estudos realizados em Portugal, sobre este tema, apresentam que as competências adquiridas no pré-escolar serão facilitadoras da descodificação<sup>1</sup> no 1º ano assim como da compreensão de textos em geral (Leal, et al., 2006).

Ainda sobre a literacia emergente, é importante ressaltar que, apesar desta não se caracterizar por ser um processo formal de ensino-aprendizagem, mas um processo básico que promove a aquisição de competências de literacia, sendo um trabalho orientado. Neste sentido, não tem por objetivo ensinar a ler e escrever como um adulto enquanto frequenta a educação pré-escolar, visto ter em consideração as capacidades cognitivas das crianças nesta etapa de ensino (Gomes & Santos, 2005).

Na verdade, a literacia emergente não pretende ensinar a ler ou a escrever, nem levar a criança a alcançar os padrões de literacia adulta, pois, para além de desenvolvimentalmente ser inadequado, poderá ser contraproducente e prejudicial para a criança, levando-a a associar a linguagem escrita ao fracasso. Pelo contrário, a literacia emergente enfatiza a aquisição natural de competências, capacidades, conhecimentos e atitudes, incentivando o gosto pelos livros, o interesse pela linguagem escrita e o estabelecimento de interações positivas entre crianças e adultos (Gomes & Santos, 2005).

Como Gomes e Santos (2005) referem, a literacia emergente dá relevo à aquisição natural de competências e conhecimentos assim como estimula o gosto pelo livro, também pela escrita e pelo processo comunicativo entre criança e o adulto.

Os mesmos autores referem ainda que “[...] a implementação de programas de literacia emergente, fundados num conjunto de actividades e de acções em idade pré-escolar, permitirão ancorar, promover e encorajar a aquisição de conhecimentos, de capacidades e de atitudes essenciais para a mestria da linguagem escrita, fornecendo, deste modo, as fundações e alicerces para a literacia” (Gomes & Santos, 2005, p. 10), ou seja, podemos concluir que as atividades que são levadas a cabo nesta área, na educação pré-escolar, irão obter efeitos positivos nas crianças aquando da sua entrada para o ensino

---

<sup>1</sup> Decifrar (uma mensagem) pela identificação dos sinais que a constituem (Grupo Porto editora, 2003)

formal, tendo em atenção que estas atividades devem ser cuidadosamente estruturadas e planificadas a fim de alcançar os melhores resultados.

De salientar que à literacia emergente foi atribuído um papel relevo na educação pré-escolar onde esta é apresentada como uma combinação entre a forma de escrita, ou seja, atividades que permitam, por exemplo, compreender a direção da escrita ocidental (da esquerda para a direita) ou a distinção entre imagens, números e letras e, ainda, a função dos espaços em branco nas frases, que são fundamentais no pré-escolar. Combinado também em si a consciência fonológica, onde explora a capacidade de manipular os sons e palavras, assim como trabalhar os diferentes segmentos constituintes da palavra, enfatizando a capacidade de reconhecer o que são letras (Lopes & Fernandes, 2009)

Although emergent literacy has been conceptualized in a number ways, it is commonly presented as a combination of print awareness (e.g., understanding print direction, knowing what print is for, distinguishing numbers or pictures from letters, knowing the function of blank spaces, knowing the structure of a book, etc.), phonological awareness (e.g., awareness of sounds in words, ability to manipulate word sound, to segment words, etc.), oral language skills (vocabulary knowledge) and letter knowledge (either recognizing printed letters or knowing how to write them) (Lopes & Fernandes, 2009, p. 11).

Muito embora haja estudos que têm vindo a demonstrar que em Portugal ainda são poucos os jardins de infância onde existem práticas direcionadas para a literacia emergente, pode-se evidenciar dois motivos para tal: o primeiro passa pela formação dos educadores que estão no ativo nos jardins de infância portugueses, pois muitos deles ainda não têm conhecimentos suficientes neste área; o segundo passa pela perspetiva, a nosso ver errada de alguns Educadores de que ao explorar este conceito de literacia no jardim de infância se pode estar a antecipar etapas de aprendizagem (Lopes & Fernandes, 2009).

Assim sendo, os educadores devem ser formados de modo a que permitam e encorajarem o desenvolvimento de competências pré leitoras nas crianças desde a educação pré-escolar, através de atividades diversificadas como são as atividades de leitura partilhada. É, pois, fundamental, dar relevo à interação verbal tanto entre pares como entre o educador e a criança e, ainda, através da criação de jogos que se foquem na estrutura fonológica das palavras, criando atividades que permitam explorar a relação entre a fala e a escrita (Mata,

2010). Por outro lado, temos que ter presente a necessidade de se explorar a ligação que existe entre a leitura, a escrita e a fala, uma vez que estas estão intimamente ligadas, visto se considerar que as três se desenvolvem em simultâneo. Como refere Gomes & Santos (2005) a escrita e a fala são “... dois sistemas relacionais e indissociáveis ...” (Gomes & Santos, 2005, p. 3), já que podemos aludir a que a linguagem escrita é a representação da linguagem oral (fala) (Gomes & Santos, 2005).

A emergência de habilidades de literacia é encarada como algo que deve ser potenciado em condições devidamente planificadas e orientadas pelo educador de infância. Neste sentido, ao nível da linguagem oral, cabe ao educador de infância criar momentos de diálogo tanto formal como informal de modo a desenvolver capacidades de linguagem oral. Neste aspeto, a leitura às crianças de histórias de literatura infantil apresenta-se com uma atividade de relevo, pois permite a potencialização da linguagem, já que existe o contacto com palavras diversificadas, o que vem possibilitar a expansão do vocabulário das crianças. Também o recurso aos livros para contar histórias permite que as crianças estabeleçam a relação entre a linguagem oral e a escrita, compreendendo assim a sua função (Dionísio & Pereira, 2006).

Trabalhar o vocabulário e a extensão do mesmo com crianças do pré-escolar é importante, visto que quanto mais alargado este for, a par da correta articulação de palavras, vai potenciar a aquisição de capacidades e conhecimentos de literacia (Gomes & Santos, 2005).

Verificamos que a compreensão da mensagem escrita é um processo mais difícil do que a aquisição da linguagem oral, visto a escrita ser um processo mais descontextualizado em que é necessário compreender mais do que aqui e agora, onde há a necessidade da criança entender para além da mensagem presente no texto, o que reforça a importância de um vocabulário alargado (Gomes & Santos, 2005).

A aquisição da linguagem escrita engloba a aquisição de um conjunto de capacidades e conhecimentos específicos que aquela reúne em si, quando a criança for capaz de os compreender e dominar, potenciando, assim, o desenvolvimento da literacia. Uma vez que



na educação pré-escolar a aquisição destas competências se apresenta como um processo complicado, cabe ao educador de infância permitir às crianças uma alargada oportunidade de contacto com a escrita, assim como criar atividades práticas de comunhão com a escrita e de manipulação de materiais diversificados, que vão permitir a aquisição de alicerces para a aprendizagem formal desta aquando da entrada no 1º ciclo de ensino (Gomes & Santos, 2005).

Sabendo que na faixa etária dos quatro anos, a criança ao nível fonológico deve ter o completo domínio articulatório, compreender e produzir muitos tipos de frases simples e complexas, espera-se que as crianças consigam melhorar a eficácia das suas interações comunicativas e que o educador proporcione momentos de diálogo intencional de forma a permitir a aquisição de competências comunicativas e o desenvolvimento da consciência da Língua (Sim-Sim et al., 2008).

É importante salientar, neste momento, que as crianças são construtoras do seu próprio conhecimento, ou seja, conforme vão adquirindo a capacidade de falar, ler e escrever, vão dando significado ao mundo que as rodeia. Esta interpretação que as crianças dão ao que as envolve é resultado da cultura em que estão inseridas e não só do que vão aprender em contexto educativo (Dyson & Genishi, 2002, p. 265).

A Língua deve ser considerada como o primeiro potenciador das relações interpessoais, pois a criança deve ser encarada como “utente da linguagem”, como referem Dyson e Genishi (2002), visto ser capaz de atribuir significado ao que a rodeia, começando assim a ser competente para utilizar símbolos verbais, iniciando a da Língua, começando este processo muito precocemente, mesmo antes de conseguir falar, ou seja, iniciando a sua participação em diálogos através de sons e gestos.

Também as OCEPE (Silva et al., 2016) fazem referência a este processo de aquisição da linguagem, tanto ao nível oral como no que diz respeito à escrita, que se desenvolve cedo na criança, não começando a acontecer só na entrada para o ensino formal. Salientam, também, que as competências comunicativas vão melhorando com o aumento do contacto

social. As experiências comunicativas são importantes para a aquisição de conhecimento, visto que este se dá através da partilha de informação (Silva et al., 2016).

Nas salas de actividade, os educadores de infância, como Genevine, trabalham para expandir os sentidos que as crianças têm em si mesmas como pessoas competentes e hábeis, capazes de usar a língua para agir, tanto como para brincar e refletir. [...]. É que, para aprenderem novas maneiras de se relacionarem com as palavras orais e escritas, as crianças têm de ter confiança nos seus educadores. (Dyson & Genishi, 2002, p. 291)

Com esta informação presente, o educador deve saber que uma excelente forma de promoção da aquisição da linguagem, e, conseqüentemente, da consciência da Língua, é pela Literatura, pois, apresenta um grande potencial para trabalhar a expressão e a comunicação. Devido à relação de proximidade que o texto literário pode estabelecer com o seu recetor/leitor, pois este propõe uma forma de organização do texto, podendo assim estimular o questionamento na criança. Neste sentido, a influência que o texto literário tem no indivíduo pode ser potenciadora de melhorias ao nível comunicativo (Azevedo, 2003, pp. 8,9).

## 2.2. Da leitura literária ao conhecimento da língua

O livro de literatura infantil de qualidade é referido por Gomes (2004) como uma das melhores ferramentas de que dispomos para possibilitar que os mais novos se tornem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, devido ao facto de permitirem o desenvolvimento do domínio das palavras que vão descobrindo no contacto com obras literárias, ressaltando a importância de permitir este contacto diariamente, para que cumpram a sua função, que deve acontecer a par da promoção de diálogos.

Ao ler para as crianças, estamos a permitir que estas se identifiquem com as histórias que escutam e, conseqüentemente, com as suas personagens e, desta forma, consigam adquirir capacidades para entender sentimentos como a alegria, a tristeza, a dor do ser humano, assim como, a importância dos sonhos para o Homem. Neste processo de leitura de obras literárias às crianças, estamos a dar ferramentas para que estas consigam lidar com

realidade do seu dia a dia, com as suas dúvidas e frustrações de forma a desenvolver competência para a resolução de problemas para a vida em sociedade (Gomes, 2004).

A investigação tem vindo a demonstrar este papel indiscutível que a literatura infantil, em particular e de principal interesse para o nosso estudo, ocupa para o desenvolvimento das capacidades linguísticas, narrativas e literárias das crianças (Gomes, 2004). De ressaltar sempre que estas competências narrativas e literárias se evidenciarão mais no ensino formal, mas na educação pré-escolar é importante trabalhar estes aspetos de uma forma informal, pois estamos a criar os alicerces para no futuro a criança obter melhores resultados nestas áreas e desenvolver a sua competência comunicativa.

A leitura de um livro é, primeiramente, importante pelo prazer que dá a quem a realiza. Neste sentido, este aspeto seria por si só suficiente para que fosse incutido, nas nossas crianças, o gosto pela mesma. Mas deve ser realçado que o ato de ler permite ao individuo desenvolver a sua autonomia intelectual, sendo este outro aspeto pelo qual se deve promover o gosto pelo livro e pela leitura (Sobrino, Rebanal, Martínez-Conde, Valle, Merino & Alonso, 1994), apesar de que não se pode obrigar ninguém a gostar de ler. Neste sentido, pode-se considerar que o livro é um instrumento fundamental para a constante formação intelectual, moral, afetiva assim como estética do individuo, permitindo em simultâneo aumentar a capacidade de compreensão e capacidade de expressão. Assim sendo, permite o enriquecimento do vocabulário, levando a melhorias na capacidade de expressão oral, originada pelo contacto com a linguagem cuidada que é utilizada no livro (Sobrino, et al., 1994).

A biblioteca escolar ocupa atualmente um papel de destaque no que toca à luta contra a iliteracia, assim como a aquisição do gosto pela leitura, como nos salienta Gomes (2004). O ato de ler permite desenvolver a consciência de si e do outro, demonstrando-nos assim a transversalidade que o livro tem, devido ao “poder” que as palavras podem conter em si na mensagem que passam.

Cabe ao educador de infância promover a educação linguística e literária das crianças fomentando que se tornem leitores, que, no caso particular da educação pré-escolar, serão

pré leitores. Para explorar estas competências e fazendo uma ligação com a importância da literatura na infância, cabe ao educador de infância proporcionar a aquisição destas competências através do contacto com livros, diversificados e de qualidade. Aqui, o educador deve explorar e aproveitar as ilustrações dos livros, devendo, por isso, recorrer a boas ilustrações (Gomes, 2007).

O educador de infância que tem como objetivo trabalhar a língua e a aquisição da consciência das crianças sobre esta, a par de trabalhar as competências de literacia emergente, tem o dever de escolher textos de referência, obras literárias acompanhadas também elas de ilustrações de qualidade, que permitam à criança a aquisição de conhecimento e de competências, que a façam pensar e que desenvolvam a sua consciência estética (Gomes, 2007).

Para reforçar a importância das ilustrações, é essencial salientar que estas desempenham um papel complementar, de auxílio à leitura da mensagem escrita, numa união em que algumas vezes a própria palavra pode assumir o papel de imagem. Há, por isso, uma híbrida relação de leitura (Miranda, 2012, p. 41).

No seguimento do que anteriormente foi referido, podemos ler em Sousa e Espíndola (2011) que à escola, ou mais direccionado ao educador, através dos livros de literatura infantil que apresenta às suas crianças, cabe questionar o que lhes é lido, promovendo uma transformação a nível social, ou seja fazer com que a criança pense sobre a mensagem que lhe é transmitida de forma a estimular a emergência das suas competências de literacia.

Ao analisarmos o estudo de Cruz, Ribeiro & Viana (2012), compreendemos que uma das práticas mais frequentes de literacia emergente com as crianças é a leitura de histórias, muito embora este estudo se centre sobretudo nos encarregados de educação. As autoras realçam que este crescente interesse dos pais pela literatura acontece por dois aspetos: o primeiro pela crescente oferta no mercado de livros para um público tão pequeno, como são as crianças dos zero aos seis anos, e, por outro lado, pela crescente valorização da literatura que se tem vindo a verificar. De referir que “[...] o ponto de partida para as atividades a desenvolver assenta na leitura integral de livros de literatura infantil e na sua exploração”

(Cruz et al., 2012, p. 23), enfatizando a importância da exploração e criação de práticas para o antes, o durante e o depois da história de forma a potenciar as capacidades de literacia emergente (Cruz et al., 2012).

“A compreensão do texto literário pela criança, [...] relaciona-se igualmente com a aquisição e organização lingüística por ela apresentada, pois o leitor infantil encontra-se em processo crescente de aquisição da língua.” (Souza & Espíndola, 2011, p. 15). Através da literatura aprendemos, pois, embora na criança este processo de aprendizagem comece antes mesmo de saber decifrar<sup>2</sup>, atribuir significados ao que escutamos. Este processo de aprendizagem da criança, antes de saber descodificar, acontece através da brincadeira com as palavras, com os sons e ouvindo e repetindo histórias (Souza & Espíndola, 2011).

Podemos ler em Rechou (2013) que “Para que o libro cumpra a súa función ten, en primeiro lugar, que AGRADAR o neno, o adolescente. E a este agrádalle aquilo que produce gozo e pracer. Polo tanto, agradará o neno aquel libro que sexa máis adecuado ás súas peculiaridades e que cubra os seus intereses” (Rechou, 2013, p. 139). Neste sentido, é importante conhecer a evolução das crianças tanto a nível social como psicologicamente, para conseguir dar resposta aos seus interesses, direccionado os livros que lhes são apresentados segundo este. Posso anuir aqui que o grupo, em estudo, demonstra um grande interesse pela literatura. Neste sentido, é importante salientar que este interesse deve ser ainda mais explorado e, assim, possibilitar que as crianças adquiram ainda mais o gosto pela leitura literária e potenciando a consciência da Língua, assim como as competências de literacia emergente, objetivo do estudo.

A importância que o livro tem para a educação é destacada por Rivas (2008) que refere que a biblioteca deve ter um papel preponderante nos jardins de infância/escolas e que, por isso, deve ocupar um lugar de destaque nestas, visto os livros serem fonte de conhecimento.

la literatura y a la educación, soy de la opinión de que la literatura con implicaciones, custodia de las palabras y de las metamosfosis, contiene una información básica que no debe

---

<sup>2</sup> Identificação de palavras escritas (Sim-Sim, O ensino da leitura: A compreensão de textos, 2007)

sustraerse a nadie y que debe enseñarse en las escuelas. [...]. Por eso colocar en el centro de las escuelas la biblioteca y los libros es fundamental (Rivas, 2008, p. 81)

Para além de permitir o conhecimento da linguagem por parte das crianças, o livro, também, possibilita o contacto das crianças em idade pré-escolar com a escrita e, nesse campo, é importante evidenciar que, embora na educação pré-escolar não deva existir um ensino formal da escrita, é fundamental que haja um contacto com esta (Silva et al., 2016), pois como Dionísio & Pereira (2008) referem, o processo formal de aquisição da linguagem escrita está intimamente relacionado com a qualidade e quantidade do conhecimento informal e das representações mentais desta exploradas pelas crianças em idade pré-escolar (Dionísio & Pereira, 2008), ou seja, é na educação de infância, através das atividades que são proporcionadas à criança que estamos a criar os alicerces para a aquisição formal da escrita, trabalhando a literacia emergente (Gomes & Santos, 2005).

Sabe-se hoje que as crianças, desde muito cedo, têm conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita que foram construindo através de múltiplas situações de interação com o escrito e com aqueles que o dominam e utilizam na sua vida quotidiana (Martins & Niza, 1998, p. 43)

De salientar, ainda, que o contacto com função da linguagem escrita no pré-escolar vai ser determinante para o sucesso das aprendizagens futuras da criança (Dionísio & Pereira, 2008; Gomes & Santos, 2005).

Aqui é, ainda, de ressaltar que é na idade pré-escolar que o contacto com a linguagem escrita, que a literatura infantil e a manipulação de palavras escritas nos permitem, vai ser facilitadora da compreensão da consciência de palavra, sendo mais fácil, por exemplo, distinguir e contar palavras em contexto de escrita do que em contexto oral, visto que, na escrita podem facilmente identificar-se as palavras pois encontram-se divididas por espaços, “fronteira de palavra”, enquanto na oralidade as palavras aparecem encadeadas não tendo, nesta faixa etária, ainda, capacidade de as identificar isoladamente (Sim-Sim et al., 2008).

O uso inicial, pela criança, de qualquer ferramenta simbólica, incluindo a linguagem escrita, é muito fluído e flexível, pelo que podem explorar livremente a sua natureza e adquirir algum à-

vontade e familiaridade com as suas funções, forma e processo (Dyson & Genishi, 2002, pp. 282,283)

É importante ressaltar que a compreensão da linguagem oral, tendo o cuidado de permitir que as crianças compreendam como a linguagem se estrutura e se utiliza, vai possibilitar que estas se apropriem da linguagem escrita. Neste sentido, quando a criança tem acesso a material impresso, está a permitir-se a sua interação com a linguagem escrita, o que possibilita que a criança desenvolva a sua própria consciência acerca desta, pois, tal como acontece na linguagem oral, em que o indivíduo aprende por interação e imitação, na escrita dá-se por um processo semelhante (Viana, 2002).

### 2.3. O jogo que parte do texto literário como estratégia para promover a literacia emergente

Devemos sempre ter presente a ideia da educação pré-escolar como uma educação não formal e que se destina a crianças com idades compreendidas entre os três e aos seis anos. Neste sentido, cabe ao educador ter em consideração os interesses da criança para melhor chegar até ela. Pensando no jogo como uma ferramenta ao dispor do educador, podemos ler em Serrão & Carvalho (2011) que “No processo educativo, as actividades podem ser potencializadas em várias vertentes em que as crianças fazem descobertas de forma lúdica. A criança quando joga está a desenvolver sua criatividade e sua aprendizagem.” (p. 1).

Se o educador resolver utilizar o jogo como estratégia para a aquisição de conhecimento, deve pensar e planificar cuidadosamente as suas atividades e idealizá-las de forma a ocuparem um lugar de destaque na planificação (Serrão & Carvalho, 2011).

As investigações, relacionadas com a importância do jogo na educação pré-escolar, vêm demonstrar que este se pode categorizar em dois tipos, o jogo cognitivo e o jogo social. O jogo cognitivo contempla em si o jogo funcional, o jogo construtivo o jogo dramático e o jogo com regras. Por sua vez, o jogo social engloba o jogo solitário, o jogo paralelo, o jogo associativo e o jogo cooperativo (Dempsey & Frost, 2002).

Com todas estas características que o jogo engloba podemos, então, compreender o porquê de este ser uma boa ferramenta como forma de desenvolvimento e aquisição de conhecimento para a criança, possibilitando com ele a exploração das diferentes áreas e domínios da educação pré-escolar (Serrão & Carvalho, 2011). No entanto, há que ressaltar que o jogo ainda que não seja formalmente um método de ensino e que não seja garantia de resultados de aprendizagem, a investigação tem demonstrado que este, em educação, tem conseguido obter resultados muito positivos (Viegas, 2013).

Se direcionarmos o jogo para a aquisição da Língua e da consciência da mesma, podemos ressaltar que este permite reunir em si a repetição e ao mesmo tempo a surpresa, assim como admite que a criança se questione e, assim, explore a busca de respostas, possibilitando conhecer a Língua, desenvolvendo as suas aptidões metalinguísticas, ou seja a capacidade da criança em adquirir competências de pensar sobre a linguagem (Viegas, 2013).

Podemos ler em Pellegrini e Boyd (2002) que “[...] o jogo parece uma forma tão eficaz como qualquer outra de treinar as crianças para o desempenho de tarefas” (p. 249), entendendo o jogo como um incentivo ao desenvolvimento, os educadores de infância, cada vez mais, devem promover a sua introdução nas atividades que desenvolvem com as crianças. Portanto, este pode ser encarado como forma de encorajar a criança na resolução de problemas, para a utilização da linguagem, para a exploração da literacia emergente, assim como para a aplicação de uma forma criativa dos materiais (Dempsey & Frost, 2002).

As ciências da educação atribuíram ao jogo uma série de benefícios para a educação, pelo que este é considerado como uma aprendizagem ativa de resolução de problemas, onde se obtém um *feedback* rápido, possibilitando também promover o prazer pela aprendizagem (Iten & Petko, 2016). Assim sendo, na educação pré-escolar, o jogo pode ser utilizado como uma prática pedagógica ao serviço dos educadores, permitindo a articulação dos conteúdos a explorar, possibilitando o desenvolvimento da criança (Serrão & Carvalho, 2011).

Com a evolução da perspetiva face ao jogo e à literacia, tem-se vindo a verificar uma valorização de ambos e podemos, ainda, apurar que, cada vez mais, se cria uma relação entre ambos, pois com o surgimento das conceções sobre a literacia emergente surge esta



necessidade de explorar determinados conceitos que emergem da natural curiosidade das crianças acerca da leitura e da escrita, que vem contrapor a perspetiva até aqui existente de que as crianças em idade pré-escolar ainda não apresentavam maturidade para a aprendizagem informal da língua (Mata, 2010)

Nos últimos anos, mudanças na forma de encarar a literacia e o jogo resultaram na mudança de perspectivas não só ao nível das concepções e processos valorizados como também nas relações entre jogo e literacia. [...] procurando-se assim tentar perceber como as crianças a concebiam, uma vez que estava constantemente presente nas suas vidas. Deste modo surgiram, em contraste com as perspectivas da maturidade para a leitura, as perspectivas da literacia emergente, que trazem uma visão mais ampla do processo de desenvolvimento da literacia. (Mata, 2010, p. 31)

Neste sentido, podemos compreender que as atividades de jogo são potenciadoras de experiências relevantes para a literacia emergente, uma vez que permitem criar oportunidades para as crianças utilizarem a linguagem, estimulando assim a sua literacia emergente (Mata, 2010).

Uma boa estratégia para permitir o contacto com a linguagem escrita é o recurso, por parte do educador de infância, à utilização do nome próprio da criança com o objetivo de cativar a atenção desta para a linguagem escrita, criando com os nomes jogos que permitam compreender a associação da linguagem escrita com a linguagem oral (Dionísio & Pereira, 2008).

A investigação tem vindo a concluir que, ao ser dado relevância aos comportamentos emergentes, na educação pré-escolar, face à literacia e criando jogos que trabalhem essas capacidades emergentes leva a que se verifique um aumento nas capacidades de leitura (compreensão) assim como melhorias nas competências fonológicas das crianças. Também a investigação tem vindo a relacionar a importância destas atividades com a melhoria dos resultados das crianças ao nível dos conhecimentos destas sobre a escrita e também na linguagem, ou seja, verificando-se um aumento do vocabulário (Mata, 2010).

### 3- Metodologia adotada

Nesta secção do relatório, são apresentadas e devidamente fundamentadas as opções que foram tomadas no que toca à metodologia utilizada para este estudo. É também referido o papel assumido pela investigadora ao longo de todo o processo, além de que é feita uma pequena caracterização dos participantes. No seguimento, são apresentados os métodos e as técnicas utilizadas na recolha de dados, é realizado um enquadramento das tarefas, bem como a respetiva calendarização do estudo. Por fim, conclui-se com a descrição dos procedimentos utilizados para a análise de dados.

#### 3.1. Opções metodológicas

Para o presente estudo, em que o objetivo principal foi compreender se, partindo da Literatura, é possível promover o conhecimento da língua, a metodologia adotada foi a investigação de natureza qualitativa, através da observação dos trabalhos realizados com o grupo e das observações que foram sendo feitas, bem como através da análise dos dados recolhidos pelos inquéritos por questionário.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características fundamentais, a primeira caracteriza-se por ser através do contacto direto. Deste modo, a recolha de dados é feita pelo próprio investigador. A segunda característica diz respeito ao facto de os dados serem maioritariamente de carácter descritivo, uma vez que são essencialmente imagens ou registos escritos. Como terceira característica, os autores referidos definem que na investigação qualitativa o investigador dá primazia ao processo muito mais que ao resultado final. Como quarta característica referem que este tem de fazer uma análise indutiva dos dados recolhidos e como quinto aspeto salientam que o investigador foca o seu interesse e tenta compreender qual o significado das experiências vivenciadas pelos participantes no estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Ainda, Bogdan e Biklen (1994) referem que é importante que o investigador interaja com os participantes de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora, permitindo assim que estes se sintam à-vontade, para falar, onde deve registar o que vai acontecendo,

recolhendo, em simultâneo, outros dados que lhe pareçam relevantes (Bogdan & Biklen, 1994).

### 3.2. Desenho do Estudo – Estudo de caso

A metodologia qualitativa está associada à investigação-ação. Bogdan e Biklen (1994) definem que “a investigação-ação consiste na recolha de informação sistemática com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292). No entanto, a metodologia qualitativa também pode acontecer em estudos de caso, visto nestes também poder existir legitimidade para se aplicar estratégias tanto de cariz qualitativo como quantitativo, como sendo o caso de escolas, em que podemos obter resultados de ambas as categorias (Coutinho, 2014). O estudo de caso caracteriza-se por ser uma investigação empírica, que tem por base um raciocínio dedutivo, que depende muito do trabalho de campo.

Ainda de salientar que o estudo de caso deve ser a estratégia adotada quando o investigador não pretende manipular acontecimento relevantes. Este permite, ainda, um outro aspeto não permitido por outras estratégias de investigação, a observação direta e a aplicação de entrevistas aos envolvidos no estudo (Yin, 2003). Neste sentido, um estudo de caso acontece em contexto real, logo pressupõe trabalho de campo, tem um caráter muito descritivo, mas para ser bem estruturado, deve contar com uma análise, interrogando a situação e contrapondo-a com as ideias já existentes (Pontes, 2006).

O estudo de caso pode ter por base três objetivos, sendo eles: explorar, descrever e explicar, ou seja, o estudo de caso pode assumir o papel de estudo exploratório, descritivo ou explanatório (Coutinho, 2014; Yin, 2003; Pontes, 2006).

Neste sentido, podemos anuir que, neste estudo, optamos por realizar um estudo de caso exploratório, que se caracteriza pelo desenvolvimento de hipóteses e de proposições. Estamos, portanto, perante um estudo de caso exploratório quando o objetivo deste é responder a questões do tipo, “o que” e “como” (Yin, 2003; Pontes, 2006).

### 3.3. Caracterização dos participantes no estudo

Este estudo foi desenvolvido com um grupo de 24 crianças. A caracterização pessoal destas crianças foi organizada numa tabela (tabela 1), onde é possível perceber o sexo, a idade e a codificação atribuída a cada uma das crianças. Esta codificação teve como propósito garantir o sigilo e o anonimato das crianças.

**Tabela 1-** Caraterização do grupo em estudo (N=24)

Idade	sexo	Nº de crianças	Código
4 anos	Feminino	15	CV, DR, FG, GA, HS, IM, IG, LR, LB, LBR, LC, MV. MS, PM, SB.
	Masculino	9	AE, DT, JM, JC, JV, RA, RF, TF, VP

De acordo com a informação apresentada na tabela 1, verifica-se que no grupo de crianças predomina o sexo feminino (15 crianças), existindo uma minoria do sexo masculino (nove crianças). Relativamente às idades, o grupo caracteriza-se como sendo homogéneo, visto o grupo apresentar-se todo com quatro anos de idade, no decorrer do estudo. Neste grupo de crianças não existia nenhuma criança referenciada com necessidades educativas especiais, mas havia um elemento que apresentava daltonismo e um índice visual muito baixo, o que o limitava em certas atividades.

O grupo, de forma geral, era assíduo, só se verificando ausências quando as crianças se encontravam doentes. Era empenhado, participativo, mostrando-se aplicado nas atividades que lhe eram propostas.

Por sua vez, os encarregados de educação das referidas crianças foram também participantes no estudo, fazendo parte da recolha de dados, sendo que também lhes foi atribuído um código. Para isso, colocou-se EE e de seguida o código do seu educando.

### 3.4. Os instrumentos de recolha de dados

Bogdan e Biklen (1994) mencionam que a recolha de dados “refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (p. 149). Neste sentido, podemos anuir que não

existe um momento exato para que se recolham dados. Esta recolha começa mesmo antes de se iniciar o estudo, ou seja, num momento que pode ser chamado de contextualização do estudo e que acontece informalmente (Stake, 2012).

Neste sentido, no nosso estudo não existiu um momento exato para esta recolha de informação, foi sendo recolhida no decorrer das implementações, visto os resultados das atividades implementadas poderem ser observados no dia a dia, como o número de idas à biblioteca da sala, ou a melhoria das interações comunicativas.

As evidências, ou seja, as fontes para a recolha de dados podem ser diversas, sendo elas documentos, registos em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participada e artefactos físicos (Yin, 2003).

Para esta investigação, a recolha de dados foi efetuada pela investigadora, no contexto natural dos participantes, ou seja, no contexto sala de atividades, tendo-se optado por vários métodos e técnicas de recolha de dados. Como a metodologia adaptada para este estudo foi a metodologia qualitativa, para a recolha de dados, optamos pela observação participante, pela recolha de documentos (dados biográficos), notas de campo e registos das crianças, gravações vídeo e registos fotográficos, sendo que também aplicamos um questionário aos encarregados de educação a fim de verificar se também estes denotavam alterações nos comportamentos, atitudes e conhecimentos dos seus educandos.

#### 3.4.1. Observação

Segundo Stake (2012), a observação permite uma maior compreensão do caso. A observação permite ao investigador documentar atividades, comportamentos e características sem depender de terceiros para conseguir essas informações. Coutinho (2014) refere que na investigação em educação esta é uma técnica fundamental.

Entendendo a observação segundo dois pontos de vista: a observação direta, em que o investigador visita o local do estudo como forma de obter informação e a observação participante, em que o investigador deixa de ter um papel passivo e passa a estar envolvido

no estudo, participando mesmo nas atividades que nele estão a acontecer (Yin, 2003). No caso do presente estudo este último foi o método de observação adotado, em que o investigador foi participativo e esteve envolvido nas atividades realizadas, uma vez que foi este que propôs as atividades e que as orientou.

Esta técnica de observador participante permite examinar a partir de dentro, percebendo a realidade como alguém que está envolvido no estudo, sendo que este tipo de investigação tem um grande valor, visto poder-se fazer um retrato cuidadoso dos fenómenos em estudo (Yin, 2003).

#### 3.4.2. Documentos

A recolha de dados através de documentos, segundo Yin (2003), pode assumir diferentes formas, assim sendo “devem ser cuidadosamente utilizados, não se devendo tomá-los como registos literais de eventos que ocorrem” (Yin, 2003, p. 112). Neste sentido, é de salientar que a utilização de documentos tem por objetivo valorizar e comprovar as evidências provenientes de outras fontes.

Segundo Stake (2012), para a análise de documentos, deve haver muito cuidado por parte do investigador, estruturando o que quer observar nos documentos para conseguir manter o foco do seu estudo, mas, ao mesmo tempo, estar aberto a novas pistas que não estavam pensadas.

Durante este estudo, foi possível analisar vários documentos, uns cedidos pelo Jardim de Infância, outros elaborados pela investigadora e outros, ainda, produzidos pelos participantes do estudo. Assim, foram analisados os registos biográficos das crianças cedidos pela educadora cooperante, notas de campo realizadas pela investigadora e registos elaborados pelas crianças.

De realçar que os documentos biográficos permitiram obter informações pessoais relativas a cada criança, revelando ser um importante contributo para este estudo, pois, a partir deles, foi possível proceder à caracterização mais detalhada do grupo.

No que toca às notas de campo, Bogdan e Biklen (1994) salientam que estas representam um conjunto de registos escritos, realizados pelo investigador na fase de recolha de dados, alusivos ao que este ouve, vê e experiencia. Neste estudo, foram realizadas algumas notas de campo pela investigadora que, ao longo da recolha de dados, registou informações respeitantes às reações das crianças, no decorrer da realização das atividades assim como, as dificuldades sentidas e os episódios mais marcantes. Apesar de alguns destes registos terem sido realizados no decorrer das atividades, a sua maioria foi estruturada após a realização de cada uma, visto que, no decorrer destas verificou-se ser difícil tirar notas muito organizadas, visto se identificar a necessidade de atenção por parte das crianças no decorrer das mesmas.

De todos, os registos mais importantes foram os realizados pelas crianças que foram recolhidos para análise, pois, através deles, é possível analisar algumas das suas aprendizagens e dificuldades.

#### 3.4.3. Registos de vídeo e fotográficos

Bogdan e Biklen (1994) referem que as gravações de vídeo constituem uma excelente forma de obter “fortes dados descritivos que são muitas vezes utilizados para compreender os sujeitos e são frequentemente analisados indutivamente” (p. 183). Ainda segundo os mesmos autores, este tipo de registos permite recordar e analisar detalhes que poderiam ser esquecidos ou não tratados com a devida importância, caso se verificasse a sua inexistência.

Ainda nos mesmos autores, podemos ler que “[...] as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 191). Neste sentido, temos que entender que a fotografia por si só não é indicadora de nada, temos que ter em conta todo o contexto envolvente em que foi tirada para conseguir obter uma resposta que seja válida para o estudo.

Os registos de vídeo e fotográficos foram indispensáveis para a recolha de dados durante a investigação, sendo que todos os momentos de implementação das atividades

foram registados neste formato. De salientar que o grupo de crianças com o qual se desenvolveu este estudo já estava familiarizado com a presença de uma câmara fotográfica na sala de atividades, pois este tipo de instrumento foi utilizado ao longo de toda a PES, através da realização de filmagens e registos fotográficos pelas estagiárias. É, ainda, de referir que esta é uma ferramenta utilizada com frequência, igualmente, pela educadora cooperante. Por esta razão, não foram identificados constrangimentos durante o estudo, no que refere às reações das crianças perante este recurso na recolha de dados.

#### 3.4.4. Inquérito por questionário

A técnica de recolha de dados por inquérito “pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual, dependendo do seu objetivo, mas todos os inquéritos envolvem sempre a administração de perguntas a indivíduos” (Coutinho, 2014, p. 139). Quando o inquérito é aplicado pelo investigador chama-se de entrevista, quando as questões são colocadas através de um formulário e o inquirido o aplica a si próprio é chamado de questionário (Coutinho, 2014).

No nosso estudo, a técnica escolhida para aplicar aos encarregados de educação, foi o inquérito por questionário. As questões presentes no questionário são de respostas tanto fechadas, como de resposta aberta (Coutinho, 2014).

De evidenciar que o questionário representa uma forma rápida e eficiente de obtenção de dados em investigação (Coutinho, 2014).

O inquérito por questionário aplicado aos encarregados de educação no final do estudo (tabela 2) teve como objetivo verificar junto dos pais se observavam evolução nos seus educandos no que toca à linguagem, à leitura e ao conhecimento da Língua. Optou-se por este método, por não exigir a presença física do inquirido (Coutinho, 2014), pois observamos que nem todos os encarregados de educação vão ao JI deixar ou buscar as crianças de forma a podermos estar fisicamente com eles. No questionário, as questões formuladas eram de resposta maioritariamente fechada, em que surgiam opções para o



inquirido escolher a resposta mais adequada. Também constava do questionário uma questão de resposta aberta, que permitia ao inquirido dar a sua opinião acerca do estudo.

**Tabela 2-** Guião do questionário aplicado no final do estudo aos encarregados de educação

Guião do questionário aplicado aos encarregados de educação das crianças		
Parte	Objetivo específicos	Informação e formulário das questões
I	<p><b>1.1.</b> Legitimar o questionário</p> <p><b>1.2.</b> Motivar o inquirido a responder ao questionário</p>	<p>Eu Carla Sofia Oliveira de Matos, professora estagiária do seu educando, estou a realizar uma pesquisa para a minha dissertação de mestrado que tem como objetivo compreender se “Partindo da Literatura e recorrendo ao jogo, é possível promover o conhecimento da língua.”, e nesse sentido foram implementadas uma série de atividades com o grupo do seu educando de forma a alcançar o objetivo referido.</p> <p>Para conseguir recolher informação adicional para o meu projeto. Venho por isso, por este meio, pedir a sua colaboração, respondendo a este questionário, com uma duração de aproximadamente 10 minutos. A informação fornecida será posteriormente analisada por mim, garantindo-se o anonimato.</p> <p>Ao assinalar com um X, em baixo, <i>Li e aceito participar</i>, passará a fazer parte deste estudo.</p> <p>Agradeço, desde já, a colaboração e estou à sua inteira disposição para mais informações ou esclarecimentos que possa considerar pertinentes. Poderá, a qualquer momento, contactar-me, através do e-mail carla6matos@hotmail.com, para alguma informação adicional.</p> <p>Li e aceito participar _____</p> <p>Li e não aceito participar _____</p>
II	<b>1.3.</b> Recolher dados pessoais	<p>1.1) Grau de parentes com a criança</p> <p>1.2) Idade</p> <p>1.3) Grau académico</p>
III	<b>1.4.</b> Verificar desenvolvimento nas crianças ao nível da linguagem e gosto pela Língua	<p><b>2.1)</b> O seu educando, nas últimas semanas, demonstra maior interesse por livros?</p> <p><b>2.1.1)</b> Sim <b>2.1.2)</b> Não <b>2.1.3)</b> Não notei qualquer diferença</p> <p><b>2.2)</b> Quando lê para o seu educando, este demonstra maior interesse por saber o significado das palavras desconhecidas?</p> <p><b>2.2.1)</b> sim <b>2.2.2)</b> Não</p> <p><b>2.3)</b> No seu entendimento, o seu educando demonstra maior interesse pela leitura e pela escrita?</p> <p><b>2.3.1)</b> Sim <b>2.3.2)</b> Não</p> <p><b>2.4)</b> Acha que o vocabulário de seu educando tem vindo a aumentar?</p> <p><b>2.4.1)</b> Sim <b>2.4.2)</b> Não</p> <p><b>2.5)</b> O seu educando demonstra identificar as letras do seu próprio nome?</p> <p><b>2.5.1)</b> Sim <b>2.5.2)</b> Não</p> <p><b>2.6)</b> Acha que o seu educando distingue letras de palavras?</p> <p><b>2.6.1)</b> Sim <b>2.6.2)</b> Não</p> <p><b>2.7)</b> Dê uma breve opinião relativamente a este estudo que estou a desenvolver.</p>

Os dados obtidos nas respostas dos encarregados de educação serviram para complementar as evidências recolhidas pela observação. Segundo Yin (1994), esta triangulação entre as diferentes fontes de informação é importante porque proporciona uma visão diferente e mais aprofundada do mesmo fenómeno.

### 3.5. Plano de tratamento de dados

A análise e o tratamento de dados é um processo de organização dos dados de forma a compreender melhor o que se foi observando, assim como para permitir que seja apresentado a outras pessoas o que se verificou (Bogdan & Biklen, 1994).

Conforme a Literatura nos demonstra, pode existir uma grande variedade de técnicas para a análise de dados, mas, apesar de muito diversificadas entre si, podemos ler em Espírito Santo (2015) que dentro dessas diferentes técnicas há princípios em que se assemelham, como sendo:

- Reduzir a informação de forma a focar o objetivo em estudo
- Sistematizar a informação presente nas diferentes fontes
- Verificar informação importante não observável num primeiro contacto
- Ter uma boa base teórica para análise dos dados
- Ser aplicável no âmbito das ciências sociais

Stake (2012) defende que não há um momento certo para se iniciar a análise dos dados, visto que esta tem por objetivo a compreensão tanto das primeiras impressões como das conclusões finais.

Para Yin (2003), o investigador deve ter o cuidado de verificar se a “[...] sua análise é de alta qualidade” (p. 167) e para isso defende que existem quatro princípios que devem ser tidos em consideração. Como primeiro ponto, defende que a análise deve demonstrar que foram tidas em consideração todas as fontes, devendo esta procurar ser exaustiva não deixando espaço para que haja indefinições. Como segundo ponto, destaca que se deve ter

em conta observações concorrentes à estudada, ou seja, se existirem opiniões diferentes, devem ser tomadas em consideração e incluídas na nossa análise. Como terceiro ponto, para uma boa análise de dados, Yin (2003) refere que a análise dos dados deve dedicar-se aos aspetos mais significativos do estudo, ou seja, o investigador deve focar-se nas questões mais importantes, não se desviando para a análise de questões menores para o seu estudo. Como último tópico, para uma boa análise de dados, Yin (2003) identifica que o investigador deve recorrer ao seu conhecimento prévio sobre o tema em estudo, devendo demonstrar atualidade nos referidos conhecimentos. A nossa análise cumpriu, pois, os aspetos anteriormente referidos.

### 3.6. Plano de ação

Para a implementação das atividades, que foram idealizadas e planificadas para desenvolver as capacidades que identificamos ser necessárias no que toca ao conhecimento da língua neste grupo, foram estabelecidos momentos distintos previstos para sua realização.

As atividades planificadas aconteceram tanto individualmente como em pequeno grupo, sendo que os momentos de introdução com a história, que servia de ponto de partida para estas, assim como o momento de apresentação da atividade aconteceram sempre em grande grupo.

A calendarização das atividades realizadas encontra-se na tabela 3.

**Tabela 3** - Calendarização da implementação das atividades

<b>Atividade</b>	<b>Data de Implementação</b>
<b>Nome com molas</b>	07 de novembro de 2016
<b>O grande livro das palavras novas</b>	22 de novembro 2016
<b>Bingo do Som</b>	24 de novembro 2016
<b>Vamos colecionar letras?</b>	05 de dezembro de 2016

### 3.7. Atividades a desenvolver

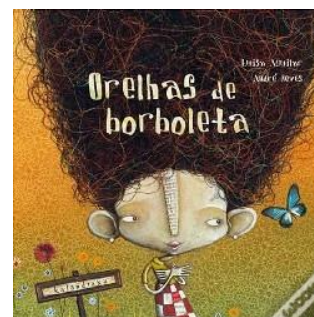
As atividades desenvolvidas, durante este estudo, têm por foco, através da implementação de jogos que partem do texto literário, desenvolver o conhecimento da Língua da criança, permitindo desenvolver as capacidades de literacia emergente da mesma.

De seguida, serão apresentadas todas as tarefas desenvolvidas, destacando-se os respetivos materiais, a organização e a descrição de cada atividade, evidenciando-se também o tempo previsto para cada atividade.

#### 3.7.1- “Nomes com molas”

##### **Materiais:**

- Livro “Orelhas de Borboleta” de Luisa Aguilar
- Cartões com nome e fotografia (ver anexo I) de cada uma das crianças (significado e respetivo significante)
- Cartão grande com o nome Mara e letras com velcro para colar o respetivo nome
- Molas com nomes das crianças (uma mola por letra)



*Figura 2* “Orelhas de Borboleta” de Luisa Aguilar

##### **Organização do grupo:**

- Grande grupo – exploração da história e atividade de exemplificação
- Individual - realização da atividade com as molas

##### **Descrição:**

Para introduzir a atividade é lida ao grupo a obra “Orelhas de borboleta” de Luisa Aguilar (Fig. 2), passando de seguida para um breve momento de reflexão em torno da mesma, em que as crianças são questionadas sobre o que escutaram e onde lhes é dado um momento para partilhar a sua opinião sobre a história.

De seguida, é apresentado ao grupo um cartão grande com o nome “Mara” e a ilustração da personagem “Mara” (fig. 3) presente na história contada. De seguida, chama-se



**Figura 3** Exemplo apresentado com o nome "Mara"

uma a uma, quatro crianças para procurar entre todas as letras apresentadas as quatro letras do nome a compor. Conforme vão encontrando as letras devem colá-las na posição correta.

Posto isto, são apresentados, ao grupo, envelopes plásticos com cartões com os nomes de todas as crianças da sala com a respetiva fotografia (Fig. 3) de forma a fazer a associação do significado com o significante, ou seja, associando o nome à criança a quem pertence, explicando que dentro dos envelopes podem encontrar molas com todas as letras que compõem o nome e que para realizar este jogo devem colocá-las na ordem correta, formando, assim, o seu nome. Para terminar a atividade, as crianças devem trocar entre si os cartões com as respetivas molas, "construindo", deste modo, o nome de outras crianças.

#### **Tempo previsto:**

- 1 hora



**Figura 4** - Momento da implementação da atividade com os nomes com molas

### 3.7.2. "O grande Livro da Palavras Novas"

#### **Materiais:**

- Livro "A grande fábrica de palavras" de Agnés de Lestrade
- Livro em grandes dimensões elaborado pela investigadora
- Retângulos de papel branco



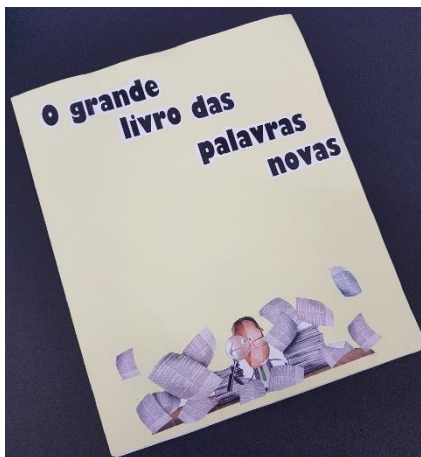
*Figura 5 - Livro "A grande fábrica de palavras" de Agnés de Lestrade*

#### **Organização do grupo:**

- Grande grupo – atividade de contextualização
- Individual – recolha de palavras "novas"

#### **Descrição:**

Para introduzir a atividade é lido, ao grupo, o livro "A grande fábrica de palavras" (Fig. 5), seguindo-se um momento de exploração do mesmo. De seguida, há um momento de reflexão com as crianças sobre o que é uma fábrica, o que lá se faz e o que se faz na referida fábrica da história em particular.



*Figura 6- "O grande livro das palavras novas"*

Finalizada a exploração da história, é apresentado um novo livro ao grupo, ao qual foi dado o nome de "O grande livro das palavras novas" (Fig. 6), construído em grandes dimensões. Em seguida, abre-se a primeira página do livro (ver anexo II), onde se pode ler que neste livro as crianças não vão encontrar histórias e que as suas páginas estão em branco para que possam ser preenchidas com palavras que só agora vão conhecer, as chamadas "palavras novas".

Posto isto, é explicado ao grupo que essas palavras novas serão eles, juntamente com os encarregados de educação, a procurar e a trazer para o JI, e que para isso levam para casa um retângulo de papel para que escrevam uma palavra que ainda não conheçam, o seu

significado, e durante a semana devem trazê-la para partilhar com o grupo. Posteriormente cada palavra será associada a uma imagem e colada no livro novo (Fig. 7), bem como reutilizada em frases criadas oralmente.

De salientar aqui que o momento de partilha da palavra trazida de casa, acontece no momento de rotinas da manhã, no qual a criança diz a palavra que trouxe e o seu significado ao restante grupo e recria a mesma numa frase.

#### Tempo previsto:

- 1 semana



**Figura 8 -** Momento de explicação da atividade



**Figura 7- Exemplo de uma das páginas do livro já com as palavras que as crianças trouxeram**



**Figura 9 - Exemplo de palavras "novas" que as crianças trouxeram**



### 3.7.3 – Bingo fonológico

#### Materiais:

- Jogo do bingo (ver anexo III) com:



Figura 11 - Interior do jogo "Bingo fonológico"

- ✓ *Flashcards* com imagens (fig. 10)
- ✓ Cartões de jogo com seis *flashcards* cada
- ✓ Bolas (para marcar palavras já identificadas)
- ✓ Saco para *flashcards*



Figura 10 – Exemplo de um *flashcard*

#### Organização do grupo:

Grande grupo - Momento de explicação e exploração das regras do jogo

Pequeno grupo (máximo 6 elementos) - Momento do jogo

#### Descrição:

Este jogo surge no seguimento da exploração do livro “A grande fábrica de palavras” de Agnès Lestrade. Para iniciar a atividade, deve começar por se explorar o material (Fig.11 e Fig. 12). Nesse sentido, principiamos por mostrar os *flashcards*, onde também está presente a palavra escrita (Fig.10), e questionamos ao grupo sobre o que está a ver, e qual o primeiro som quando pronuncia o nome do objeto que está a ver. De seguida, perguntamos se conseguem dizer uma nova palavra com o mesmo som inicial, no caso de dúvidas deve ser dado um exemplo, para que as crianças se sintam motivadas a continuar. Posto isto, são apresentados ao grupo os cartões de jogo, em que constam seis imagens diferentes e é feita a ligação dos *flashcards* com os cartões de jogo, demonstrando como funciona o jogo, ou seja, quando é retirado do saco um *flashcard* devem escutar o fonema inicial e procurar no seu cartão de jogo se existe uma imagem de algum objeto que também se inicie pelo mesmo som.



Figura 12 - Jogo "Bingo fonológico"



Terminado este momento exploratório, são constituídos pequenos grupos que, à vez, devem realizar o jogo.

**Tempo previsto:**

- 2 horas



*Figura 13 - Apresentação, ao grupo, do jogo "Bingo dos sons"*



*Figura 14 - Implementação da atividade*

#### 3.7.4 – “Vamos colecionar letras?”

**Materiais:**

- 24 cartões com nomes de personagens de livros de literatura infantil, com a sua respetiva ilustração (ver anexo IV)
- Revistas



*Figura 15 - Cartões com o nome de personagens de histórias*

- Jornais
- Papel branco
- Tesoura
- Cola

### **Organização do grupo:**

Grande grupo – momento de leitura história e apresentação da atividade

Individual – realização da atividade

### **Descrição:**

Para introduzir a atividade, começa-se pela leitura da obra “Frederico” de Leo Lionni. Segue-se uma breve reflexão em torno da mesma, como forma de trabalhar a exploração da linguagem e a partilha de ideias e argumentação do grupo.

Posto o momento de exploração e fazendo a analogia com a história contada, o grupo deve ser questionado sobre o que a personagem “Frederico” fazia, no sentido de se explorar o colecionar/guardar coisas. Posto isto, deve-se encorajar o grupo a ir a revistas ou jornais para “coleccionar” letras (Fig. 16), para depois formar um nome de uma personagem de uma história lida anteriormente. Neste momento mostra-se ao grupo os cartões com o nome de diferentes personagens de histórias já escutadas por este (Fig. 15), estimulando, assim, que tentem imaginar o que estará escrito.

De seguida, cada criança escolhe um cartão e é-lhe entregue uma revista



*Figura 16 - Realização da atividade e exemplos de resultados obtidos*

ou jornal, indo para o seu lugar procurar as letras de que necessita para “construir” o nome da personagem escolhida.

Quando tiverem encontrado todas as letras devem organizá-las e cola-las na folha branca, com a mesma ordem em que está nos cartões.

Para terminar a atividade, todos devem partilhar com o grupo o nome que “construíram”.

**Tempo previsto:**

- 2 horas

#### 4. Apresentação, análise e interpretação dos resultados

Nesta secção são apresentados, analisados e interpretados os dados recolhidos no decorrer deste estudo. Neste sentido, podemos encontrar aqui secções que se organizam conforme as diferentes fontes de recolha de dados, como sendo as tarefas que foram implementadas e a respetiva recolha de evidências (como diálogos, desenhos, pinturas ...) bem como os questionários aplicados aos encarregados de educação.

##### 4.1 Diagnóstico preliminar e recolha de evidências

Visto que num primeiro momento foram identificadas lacunas ao nível do conhecimento sobre a língua nas crianças com as quais nos encontrávamos a trabalhar, foi, deste logo, nossa intenção centrar este projeto nesta área: conhecimento sobre a língua. Assim, pela observação que foi realizada nas primeiras semanas de implementação pareceu-nos profícuo o desenvolvimento deste conhecimento, ainda que de forma implícita, com tarefas que partissem do texto literário, promovendo ao mesmo tempo o gosto pela leitura, e recorrendo ao jogo, como estratégia didática.

Estas crianças revelaram desde cedo uma boa receptividade à audição de histórias, pelo que partir de algo que provocava gosto às crianças para chegar ao conhecimento da língua nos pareceu uma boa opção. De facto, este aspeto verificou-se, visto que demos início

a todas as atividades com a leitura de um texto literário e a motivação das crianças foi visível através das suas expressões de contentamento, atenção e participação nos momentos de exploração dos mesmos.

Por outro lado, desde o início diagnosticamos que estas crianças demonstravam mais facilidade em aprender quando a estratégia utilizada era lúdica. Como tal, associamos ao texto literário essa “ludicidade” e participação ativa por parte da criança na construção do conhecimento. De facto, conseguimos perceber que em todas as atividades desenvolvidas, com os jogos propostos, as crianças demonstraram alegria ao desempenhar as tarefas propostas, bem como pelo facto de nos momentos de “brincadeira livre” estas solicitarem os jogos para os explorarem individualmente.

De seguida, daremos conta das evidências concretas, atividade por atividade. Como já referido anteriormente, foram desenvolvidas quatro atividades em forma de jogo, apelidadas por nós como ‘Nome com molas’, ‘O grande livro das palavras novas’, ‘Bingo fonológico’ e ‘Vamos colecionar letras?’. Todas estas atividades tiveram como foco estimular o conhecimento sobre a língua, nomeadamente os diferentes domínios de desenvolvimento, que segundo Sim-Sim et al. (2008) são quatro: o ‘desenvolvimento semântico’, o ‘desenvolvimento morfológico e sintático’, o ‘desenvolvimento fonológico’ e o ‘desenvolvimento pragmático’ (Sim-Sim, et al., 2008, p. 25).

#### 4.1.1. Nomes com molas

A atividade foi realizada, como previsto, no dia 07 de novembro de 2016. Foi a primeira atividade implementada no âmbito do presente estudo e foi realizada tendo por ponto de partida a história “Orelhas de borboleta” de Luisa Aguilar.

Esta atividade surge pela necessidade de fazer as crianças compreenderem que as palavras têm uma estrutura imutável, designadamente cada letra ocupa um lugar certo nas palavras e optou-se pela utilização do nome próprio das crianças do grupo pois pareceu-nos uma forma eficaz de permitir às crianças compreenderem que os significantes estão

associados a um significado, ou seja desenvolver na criança a associação entre significante e significado, ou seja a noção de signo.

No momento de apresentação da atividade, em que foi apresentado o cartaz com o nome “Mara” para introduzir o que ia ser realizado, a Educadora Estagiária (Ed.E) criou seguinte diálogo:

*Ed.E: Quem me sabe dizer quem é esta aqui na imagem?*

*MS: Eu sei! É a Mara.*

*Ed.E: E o que acham que está aqui escrito?*

*DR: Acho que é Mara.*

*Ed. E: Muito bem! Digam-me de quantas letras precisamos para escrever este nome?*

*JV: 4*

*Ed.E: Vamos lá contar e confirmar. (o grupo todo fez a contagem)*

*Ed. E: E será que alguma se repete? Alguma é utilizada mais que uma vez?*

*CV: Sim!*

*Ed. E: Então CV, qual é? Sabes como se chama? Quantas vezes é utilizada? Vamos dizer e seguir com o dedo.*

*CV: É esta (apontando para um dos A, visto estar próxima da Ed. E), está duas vezes.*



**Figura 17** – “Construção” do nome “Mara”

Quando as crianças foram chamadas para de entre variadas letras encontrar as que compõem o nome “Mara” as crianças AE, VP; HS e LC foram as crianças que realizaram a atividade. A que demonstrou mais dificuldade em encontrar a letra foi a criança LC, mas no momento de a colocar no sítio correto, não demonstrou dificuldade. As restantes crianças não demonstraram dificuldade em nenhum dos momentos.

De seguida, foi novamente criado um momento de diálogo com o grupo:

*Ed. E: Agora digam-me uma coisa, se eu mudar uma letra de lugar será que ainda se lê Mara?*

*RA: Acho que não!*

*Ed. E: Então se eu trocar estas duas letras (trocando o M e o R)? ainda esta aqui escrito Mara?*

*CV: Não!*

*Ed. E: Alguém sabe o que aqui diz? Será que se consegue ler?*

*Educadora cooperante: Diz Rama!*

*Ed. E: Acham então que há uma ordem para as letras?*

*Todos: Sim*

Depois de refletir sobre a posição que as letras ocupam nas palavras e sobre a importância de respeitar essa ordem para que formem uma palavra, foram apresentados ao

grupo os cartões com os nomes de cada criança da sala. Esta atividade foi recebida com muita motivação, todo o grupo o concretizou sozinho, com a exceção da criança VP que necessitou de apoio, não por não conseguir realizar a “construção” do seu nome, mas pela dificuldade em abrir as molas para as colocar no cartão. No geral, todos executaram a atividade com alguma rapidez, sendo que as crianças que demoraram mais na sua concretização foram as com nomes maiores, como seria de esperar. Num segundo momento, foi solicitado que trocassem de nomes com os colegas. No momento de realizar a atividade com os nomes de outros colegas também não se verificaram dificuldades a assinalar, para além das já referidas.

No primeiro momento de manipulação do jogo, como se pode analisar na Fig. 18, podemos verificar que crianças que não tiveram em consideração a direção da escrita ocidental (da esquerda para a direita) e fizeram uma correspondência letra a letra não seguindo uma ordem, mas, mais uma vez, de ressaltar que apesar de salientarmos este aspeto não foi pedido às crianças que o tivessem em consideração, visto não querermos trabalhar a escrita, mas explorar a consciência sobre as palavras, ou seja, terem consciência que para formar palavras há que ter em consideração a posição das letras dentro destas e como referem Dionísio e Pereira (2008), trabalhar recorrendo ao nome das crianças é uma boa forma para que estas façam a associação do oral com a escrita.



*Figura 18 – Realização da atividade dos nomes com as molas*



Num segundo momento, que podemos ver na Fig. 19, depois de realizarem o seu



*Figura 19 – Realização da atividade dos nomes com as molas*

colocassem as molas como se estivessem a escrever o nome, como podemos na Figura 19 as crianças fizeram uma correspondência da esquerda para a direita, tendo em conta a ordem como é escrito o nome.

De ressaltar sobre este jogo, que este ficou ao dispor do grupo para o realizarem sempre que assim o entendessem e foi solicitado diversas vezes. Foi possível registar que, crianças como HS, DT, DR, LBR, CV, LC, sempre que queriam escrever nomes de outras crianças do grupo para assinar os trabalhos realizados (como era hábito na sala) já recorriam a este jogo para o fazerem, utilizando-o como suporte para copiar os nomes.

Podemos então anuir que esta procura do jogo, para copiar e assim escrever corretamente o nome dos colegas da turma, demonstra que estas crianças já conseguiram adquirir inconscientemente a noção de que para o fazerem tem que respeitar um código, ou seja que não podem simplesmente juntar letras, que eventualmente se lembrem, tem sim de saber a estrutura fixa que devem respeitar. Neste sentido, ao procurarem o jogo, sabem que para escrever o nome de outra criança devem copiar as letras por aquela ordem, respeitando a sua estrutura rígida e imutável, percebendo, assim, inconscientemente, a noção de signo.

#### 4.2.2. Grande livro das palavras novas

A atividade “O grande livro das palavras novas”, que se realizou no dia 22 de novembro de 2016 teve como ponto de partida o livro “A grande fábrica de palavras” de Agnés de Lestrade.

Esta atividade surge depois de termos verificado que o grupo apresentava um vocabulário muito limitado, demonstrado pelos diálogos que se realizavam entre si e ainda pela curiosidade que demonstravam sempre que liamos uma história em saber significados de palavras desconhecidas. De salientar, ainda, que também nos pareceu importante a sua realização a fim de explorar a partilha de ideias, que neste caso se cingirá a partilha de uma palavra e do seu significado, para um grupo, visto esta ser uma das limitações que identificámos.

Esta atividade promoveu nas crianças um trabalho ao nível semântico, visto que com a mesma se pretendia que estas compreendessem também que uma mesma palavra pode estar nutrida de mais que um significado dependendo do contexto em que está inserida. Ou seja, pedia-se à criança que tentasse criar uma ou várias frases com as palavras.

Assim, depois de lida a história “A grande fábrica de palavras” e exploradas as palavras nesta desconhecidas, foi proposto um trabalho de “caça palavras”, como se as crianças pudessem elas próprias fazer parte da fábrica e trazer de casa palavras novas. Podemos, assim, anuir que algumas crianças compreenderam o que lhes era solicitado e trouxeram palavras até aí por si desconhecidas, como o caso das crianças LR, JC, FG, DT, SB, JV E RF, que trouxeram as palavras “abertura”, “exército”, “sorrateiro”, “minúsculo”, “pulmões” e “turbina eólica” e souberam explicar ao grupo de forma bastante eficaz o seu significado. As restantes crianças, trouxeram palavras familiares e do conhecimento geral do grupo, como se pode ver nos exemplos na figura 20.



**Figura 20** – Exemplo de palavras trazidas pelas crianças.



No que toca à partilha do significado das palavras que foram trazidas, aí foi possível verificar que várias crianças procuraram apropriar-se semanticamente das mesmas. A criança LR, por exemplo, evidenciou apropriação da palavra “nova” que trouxe, “sorrateiro” e num momento de rotina criou a seguinte situação de diálogo:

*Ed. E: Vamos meninos! Não se esqueçam que vamos para o polivalente e não podemos fazer barulho pelo caminho!*

*LR: Carla, temos que ir sorrateiros.*

*Ed. E: Muito bem. E isso é como LR?*

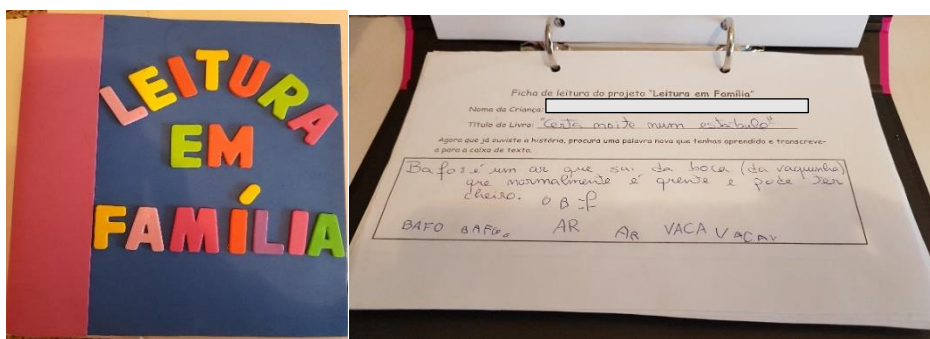
*LR: Temos que ir muito devagarinho, sem fazer barulho!*

Curiosamente, a criança, JC, que trouxe a palavra mais complexa “turbina eólica”, conseguiu explicar de forma bastante empenhada ao grupo a palavra que trouxe. Aliás, pelo facto de o pai da criança trabalhar nesta área, esta demonstrou bastante orgulho ao trazer esta palavra, como se houvesse uma espécie de sentido especial para ela no seu dia a dia. Assim, não só a criança conseguiu explicar o significado da palavra como integrá-la num discurso coerente sobre o trabalho do pai.



*Figura 21 – Crianças a explorar “O grande livro das palavras novas num momento de brincadeira livre.*

Sobre esta atividade há, ainda, que referir que em conversa com a educadora cooperante nos pareceu que seria mais enriquecedor para o grupo permitir a continuação da “construção” do livro “O grande livro das palavras novas”, pelo que a mesma foi continuada no projeto da educadora cooperante “Leitura em família”, em que as crianças todas as semanas levam um livro para lerem com os pais, e em vez de trazerem um desenho da história, como até aí faziam, passaram, então, a trazer uma palavra “nova” que encontravam no livro como ilustra a Fig. 22.



*Figura 22 – Portefólio e ficha de atividade do projeto “leitura em família”.*

Este trabalho com as crianças é muito importante que aconteça em contexto JI, pois, tal como refere Sim-Sim et al.(2008), o JI, a par com a família, tem um papel fundamental pois é um “dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso” (p. 29).

De evidenciar que o livro criado ficou na ‘área da biblioteca’ à disposição para as crianças consultarem sempre que assim o entenderem e como é possível observar na figura 21, as crianças exploraram com alguma frequência o mesmo.

Esta atividade permitiu ao grupo a aquisição da consciência de palavra atribuindo-lhe assim uma função, ou seja, o diálogo e a construção de frases. O facto de algumas crianças do grupo, como o caso da criança LR, já referida anteriormente, que demonstrou com evidência que se apropriou de uma das palavras e que esta passou a constar no seu vocabulário, permite-nos aludir que esta atividade veio permitir que as crianças dessem sentido às palavras até aí desconhecidas, ou seja, que passem a ter curiosidade em procurar o seu significado, a fim de compreender como as podem utilizar no seu dia a dia.

#### 4.1.3. Bingo fonológico

A atividade ‘Bingo fonológico’ (Fig. 23) aconteceu, como previsto, no dia 24 de novembro de 2016. Também esta atividade partiu da história “A grande fábrica de palavras”.

Esta atividade surge pela visível dificuldade, nas crianças, em articular corretamente muitas palavras, pelo que nos pareceu importante trabalhar com elas ao nível fonológico.

Nesse sentido, pareceu-nos muito importante a introdução deste jogo, visto que em idade pré-escolar as crianças estão precisamente em idade de desenvolvimento dessa consciência.

Com esta atividade pretendíamos que as crianças desenvolvessem a sua capacidade de isolar sons a fim de os poderem explorar e, com isto, conseguirem articulá-los de melhor forma, o que lhes vai permitir desenvolver a sua capacidade de articulação fonológica e, por consequência, fomentar a aquisição de bases para a sua entrada no 1º ciclo. Uma criança com uma forte consciência fonológica (onde se evidencia a capacidade de articulação) está mais preparada para aprender a decodificar (dar entrada no 1º ciclo).

O primeiro grupo com quem foi realizada a atividade, foi de todos o que demonstrou menos dificuldades e fizeram parte deste as crianças JV, MS, DT, SB, RA, CV. Do segundo fizeram parte as crianças LBR, DR, LR, RF, IG, VP e HS. Por sua vez, o terceiro e último grupo foi constituído pelas crianças PM, GA, JC, AE, LB e LC.

Nesta atividade, as crianças que mais se destacaram foram a DT, PM e IG, cada uma no seu grupo, visto terem realizado a atividade toda sem qualquer apoio, a par disto, as duas primeiras destacam-se, ainda, pelo fato de serem das mais novas a frequentar a sala, mesmo dentro dos quatro anos de idade.



Em todos os grupos foi necessário prestar algum auxílio em determinados momentos, sendo que de todas as crianças as que sentiram mais dificuldades foram as MS, GA, LB e AE devido à complexidade da distinção do fonema inicial da palavra proferida e a associação com as suas imagens do cartão de jogo. Neste sentido foi solicitado que olhassem bem para o cartão de jogo que tinham à sua frente e que repetissem as palavras em voz alta e nesse momento já eram capazes de fazer a associação. Ainda assim, pensamos que se tivéssemos mais tempo seria mais interessante realizar mais atividades de consciência fonológica, visto ser um campo onde este grupo demonstra dificuldades.

*Figura 23 – Caixa de jogo e seus constituintes.*

No geral e analisando as evidências que foram organizadas em registos escritos pela investigadora, pode-se concluir que embora tenha sido necessário dar algum apoio, a maioria das crianças conseguiu realizar o jogo quase sem apoio e devemos salientar que explorando atividades como estas estamos a trabalhar um dos domínios do desenvolvimento, a consciência fonológica, que “diz respeito à capacidade de discriminar e articular todos os sons da língua” (Sim-Sim et al., 2008, p. 24). Ao pedir que as crianças isolem um som de uma determinada palavra, estamos a trabalhar a discriminação dos sons referida por Sim-Sim et al. (2008). E neste aspeto podemos anuir que o grupo foi capaz de o fazer pois o que lhes suscitou mais dúvidas foi a passagem desse som para a nova palavra a encontrar e não a discriminação do som inicial das palavras referidas durante o jogo.

É necessário salientar a importância do desenvolvimento da consciência fonológica como forma de aumentar a sua consciência acerca da língua, pois é através desta que a criança comunica e adquire conhecimento acerca do mundo que a rodeia (Sim-Sim et al., 2008).

#### 4.2.4. Vamos colecionar letras?

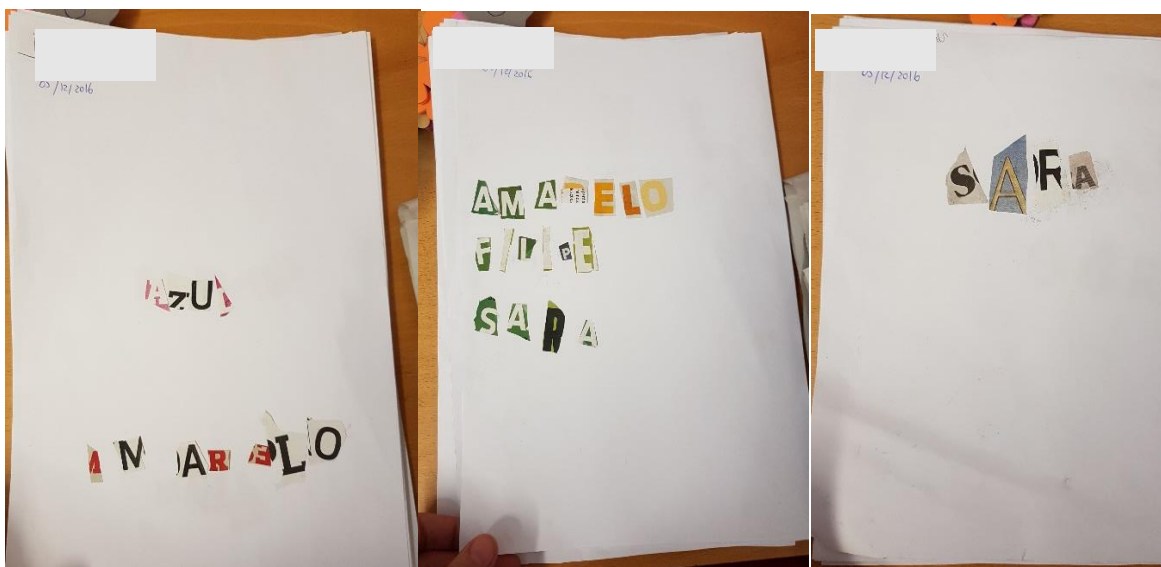
Esta atividade tal, como planificado, aconteceu no dia 05 de dezembro de 2017. Esta atividade teve como ponto de partida várias histórias lidas ao grupo ao longo de várias semanas. A sua proposta vem no seguimento do colecionar “coisas” a que alude o livro “Federico”, mas para a realização da atividade recorreu-se a nomes de diversas personagens de histórias lidas com o grupo, de modo a que estes conhecessem já o significado daqueles significantes. Assim, recorreu-se a personagens de histórias como: ‘Leonardo’ do livro “Leonardo o monstro terrível” de Mo Willems; ‘Frederico’ do livro com o mesmo nome da autoria de Leo Lionni; de ‘Sara’ e ‘Filipe’ personagens do livro “A grande fábrica de palavras” de Agnès de Lestrade; ‘Pai Natal’ do livro “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” de Ana Saldanha; as personagens ‘Azul’ e ‘Amarelo’ de “Pequeno Azul e Pequeno Amarelo” de Leo Lionni e por último ‘Mara’ do livro “Orelhas de Borboleta” de Luisa Aguilar.

Queremos reafirmar aqui que, com esta atividade, não pensamos nunca em introduzir a leitura, visto as crianças em idade pré-escolar ainda não estarem na fase de desenvolvimento para tal, segundo Stalislas (2012), sendo considerado que apenas aos seis anos de idade há maturidade e consciência da língua suficiente para o fazer. Assim, idealizamos esta atividade a fim de as fazer compreender e adquirir a consciência de palavra, ou seja, permitir que as crianças verifiquem que o signo é composto por significante e significado, para assim os dotar de ferramentas para o futuro, onde aí sim vão aprender a descodificar, ou seja estamos a trabalhar as competências de literacia emergente.

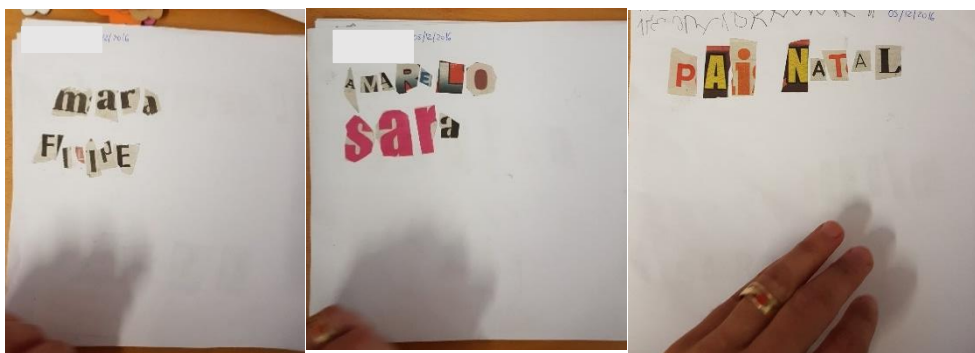


*Figura 24 – Cartões com os nomes das personagens das histórias*

Assim, foi pedido às crianças que recortassem de revistas letras para com elas formar as palavras que se podem ver na fig. 24. Pela análise dos registos podemos anuir que a maior dificuldade encontrada nesta atividade passou pelo recorte das letras de revistas e jornal de forma a poderem ser utilizadas como podemos ver na Fig. 25, nomeadamente JV, JM, CV e IG. Além disso, como de vê na Fig. 25, o último dos três exemplos apresentados só construiu um nome, o que também aconteceu com a criança JC, enquanto as restantes no mesmo período de tempo conseguiram realizar entre dois e três nomes, como também podemos ver na imagem já referida, bem como várias crianças tiveram vontade de realizar mais nomes que os solicitados.



*Figura 25 –Exemplo de registros da atividade “Vamos colecionar letras?”*



*Figura 26 –Registro da atividade das crianças VP, DR e LBR*

Ainda há que salientar sobre esta atividade, que, embora não tivesse com objetivo trabalhar a decodificação, mas a noção de palavras e de letra que, segundo Sim-Sim (2008), deve ser trabalhada antes da entrada para o 1º ciclo, esta atividade permite às crianças dar um sentido à escrita, compreender para que esta serve, qual a sua finalidade e a importância, assim como a organização das letras dentro das palavras, permitindo que as crianças se apropriem desta como algo com intensão e finalidade. Além disso, é de realçar a relevância da utilização das revistas e jornais para a concretização desta atividade, pois tal como podemos ler nas OCEPE (Silva et al., 2016) a utilização de diferentes suportes escritos nas

atividades recorrentes na sala permite à criança a compreensão das funções e características do código escrito.

A compreensão da funcionalidade e das especificidades do texto escrito (organização, estrutura, apresentação, etc.) decorrentes da sua função não é imediata. Para isso, é necessário integrar no quotidiano das crianças uma grande variedade de textos e suportes de escrita, [...] para além de livros de literatura para a infância, [...] mesmo outro tipo de suportes de escrita (jornais, revistas, etiquetas, cartazes, mensagens, receitas, etc.), que se integrem nas vivências específicas de cada grupo e que, deste modo, possam ser usados e explorados pelas crianças. (Silva et al., 2016, p. 67)

#### 4.2. Questionário aos encarregados de educação

Como foi referido anteriormente, foi realizado um questionário aos encarregados de educação, o qual pretendia avaliar o *feedback* dos encarregados de educação relativamente às atividades realizadas e comparar com as evidências observadas em contexto levadas a cabo com o grupo.

O questionário foi o meio escolhido para obter os dados pretendidos, pois não necessitou de contacto pessoal com os encarregados de educação e assim possibilitou que o tempo utilizado nesta recolha de dados fosse inferior ao que seria necessário para levar a cabo uma entrevista com cada um dos encarregados de educação.

De salientar, ainda, que um dos problemas da aplicação dos questionários pode ser a taxa de ausência de resposta. No entanto, neste caso num universo de 24 encarregados de educação apenas três não responderam, somando 12.5% de ausência de dados.

A primeira parte do questionário visava recolher informação relativa aos dados pessoais dos encarregados de educação. Assim sendo, a nossa população de referência para a análise dos dados obtidos será de 21 encarregados de educação.

Na questão 1.1., queríamos saber o grau de parentesco com a criança do encarregado de educação. Como podemos analisar na tabela 4 vemos que na sua maioria os encarregados de educação que responderam ao questionário são “mães” (76,2%).

**Tabela 4- Questão 1.1**

*Grau de parentesco com a criança*

<b>Evidências</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Resultados (Código dos Encarregados de Educação)</b>
<b>Mãe</b>	16	76,2%	EERF, EEIG, EEGA, EECV, EEHS, EELR, EERA, EESB, EEMV, EEIM, EEDT, EEJC, EAAE, EEVP, EELC, EELB
<b>Pai</b>	5	23,8%	EETF, EE FG, EEJV, EEDR, EELBR
	21	100%	

No que diz respeito à questão 1.2. em que o objetivo foi verificar a faixa etária em que se encontra os encarregados de educação, como podemos verificar, na tabela 5, maioritariamente situam-se na faixa etária entre os 31 e os 40 anos (66,7%), o que indica que estamos perante pais relativamente novos.

**Tabela 5 - Questão 1.2.**

*Idade*

<b>Evidências</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Resultados (Código dos Encarregados de Educação)</b>
Dos 20 aos 30	1	4,8%	EEIM
Dos 31 aos 40	14	66,7%	EEFG, EELBR, EEDR, EERF, EELR, EERA, EESB, EEMV, EEDT, EEJC, EAAE, EEVP, EELC, EELB
+ de 40	6	28,6%	EETF, EEJV, EEIG, EEGA, EECV, EEHS
	21	100%	

Na questão 1.3., pretendíamos verificar o grau de escolaridade dos encarregados de educação (tabela 6). Esta questão apresenta um dado importante para a nosso estudo visto poder ser indicativo das competências académicas dos encarregados de educação para compreender o que se está a trabalhar com as crianças, assim como a sua capacidade para dar apoio aos seus educandos relativamente às competências e à consciência da língua.

**Tabela 6 - Questão 1.3.**

*Grau académico*

<b>Evidências</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Resultados (Código dos Encarregados de Educação)</b>
2º Ciclo	1	4,8%	EEIM
3º Ciclo	1	4,8%	EEGA
Secundário	3	14,3%	EEHS, EEDT; EESB
Licenciatura	13	62%	EETF, EEIG, EECV, EEFG, EERF, EELR, EERA, EEMV, EEJC, EAAE, EEVP, EELB, EELC
Pós-graduado	2	9,5%	EELBR, EEDR



Mestrado	1	4,8%	EEJV
	21	100%	

Neste sentido, podemos verificar que 62% dos encarregados de educação são licenciados o que indica que apresentam competências académicas elevadas o que, à partida, lhes permite apoiar os seus educandos no seu desenvolvimento linguístico. Embora de ressaltar que o facto de 23,9% dos encarregados de educação não serem licenciados e apresentarem um grau académico inferior não é indicativo de que não sejam capazes de dar esse apoio necessário aos educandos para o seu correto desenvolvimento ao nível do conhecimento da língua.

Na parte dois do questionário, colocaram-se as questões mais direccionadas com a observação de resultados ao nível do conhecimento da língua e da motivação para a leitura, nos seus educandos, por parte dos encarregados de educação, em casa, no dia a dia das crianças.

Podemos verificar, no que toca à questão 2.1. (Tabela 7) em que queríamos verificar se existia maior interesse das crianças por livros, que 47,6% dos encarregados de educação assinalaram que notaram que os seus educandos apresentaram maior interesse pelos mesmos.

**Tabela 7 - Questão 2.1.**

*O seu educando, nas últimas semanas, demonstra maior interesse por livros?*

Evidências	F	%	Resultados (Código dos Encarregados de Educação)
Sim	10	47,6%	EEDT, EEIM, EELC, EEAE, EEJC, EE, EERA, EELR, EEFG, EETF
Não	1	4,8%	HS
Não notei qualquer diferença	10	47,6%	EESB, EELBR, EEDR, EEJV, EEGA, EELB, EEVP, EEMV, EERF, EECV, EEIG
	21	100%	

Este dado não é por si só indicador de que as crianças não tenham alterado a sua perspetiva face aos livros, mas é já um bom indicador dessa prática. Por outro lado, também verificamos que a área da Biblioteca passou a ter mais frequência o que associado a esta opinião dos pais pode mostrar um aumento do gosto pela leitura por parte das crianças.

Passando para a análise das respostas à questão 2.2. (tabela 8), em que o foco da questão se centrava no interesse da criança por descobrir o significado das palavras que não conhece, verificamos que 81% dos mesmos assinalou que denotou que o seu educando demonstrou maior curiosidade por saber o que as palavras que desconhece significam.

**Tabela 8 - Questão 2.2.**

*Quando lê para o seu educando, este demonstra maior interesse por saber o significado das palavras desconhecidas?*

<b>Evidências</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Resultados (Código dos Encarregados de Educação)</b>
Sim	17	81%	EETF, EEDT, EELC, EEAE, EEJC, EERA, EELR, EEFG, EESB, EELBR, EEDR, EEJV, EEVP, EEMV, EERF, EEIG, EECV
Não	4	19%	EEHS, EEIM, EEGA, EELB
	21	100%	

Este aspeto é indicador de que estimular a criança para a busca desse conhecimento é importante e profícuo, demonstrando a relevância da criação de atividades que ajudem as crianças e as incentivem na busca desse conhecimento, como foi o caso da atividade desenvolvida com “O grande livro das palavras novas”. Foi notório que as crianças se apropriaram deste como sendo algo delas para o qual tinham que contribuir para a sua criação, procurando e trazendo para a sala de atividades palavras que até então nunca tinham sido exploradas. As palavras trazidas foram sendo introduzidas pelas próprias crianças no dia a dia da sala. Além disso, estas palavras foram apropriadas por estas, o que levou ao seu aumento de vocabulário.

Ao analisar a tabela 9, relativa à questão 2.3. que tinha como finalidade recolher dados sobre o interesse das crianças para a leitura e para a escrita, podemos verificar que 95,2% dos encarregados de educação assinalaram que os seus educandos apresentam maior interesse por estas duas atividades, sendo que só 4,8% referiu que não notou esse interesse no seu educando.

**Tabela 9 - Questão 2.3.**

*No seu entendimento, o seu educando demonstra maior interesse pela leitura e pela escrita?*

<b>Evidências</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Resultados (Código dos Encarregados de Educação)</b>
Sim	20	95,2%	EECV, EEIG, EERF, EEMV, EEVP, EEVJ, EEDR, EELBR, EESB, EEFG, EELR, EERA, EEJC, AAEA, EELC, EEDT, EETF, EELB, EEIM, EEHS
Não	1	4,8%	EEGA
	21	100%	

Fazendo a relação com o observado na sala de atividades, podemos referir que, no geral, também verificamos este aumento de interesse. Em algumas crianças conseguimos verificar o aumento de interesse por estas atividades de uma forma subtil, pois, a partir do momento em que se introduziram os jogos novos, como “nomes com molas” ou “coleccionar letras” algumas crianças começaram a escrever o seu nome nas atividades que iam sendo realizadas. Para outras crianças, o interesse por estas atividades foi mais evidente quando crianças como o RF, VF e CV passaram a trazer com frequência livros de casa para mostrar aos colegas. Crianças como LBR, DR começaram a pedir que lhes fossem ditas letras para escrever determinadas palavras, já conseguindo identificá-las e escrevê-las sem qualquer suporte visual, ainda que este não fosse o nosso objetivo, como já referido anteriormente. Outras, como HS, CV e DT começaram a recorrer ao jogo “nomes com molas” para copiar os nomes dos colegas, sendo que no caso da criança DT também começou a ir aos livros disponíveis na ‘área da Biblioteca’ copiar os seus títulos.

Passando para a questão 2.4. (tabela 10), em que questionamos os encarregados de educação a fim de verificar se notavam alterações ao nível do vocabulário das suas crianças, 95,2% destes refere que sim, que notou que o vocabulário dos seus educandos aumentou. Como já referido anteriormente, também nós denotamos este aumento de vocabulário pois começaram a utilizar palavras que, até então, não utilizavam.

**Tabela 10 - Questão 2.4.**

*Acha que o vocabulário do seu educando tem vindo a aumentar?*

<b>Evidências</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Resultados (Código dos Encarregados de Educação)</b>
Sim	20	95,2%	EECV, EEIG, EERF, EEMV, EEVP, EEVJ, EEDR, EELBR,

			EESB, EEFG, EELR, EERA, EEJC, AAEA, EELC, EEDT, EETF, EELB, EEIM, EEHS
Não	1	4,8%	EEGA
	21	100%	

No decorrer das nossas atividades, foi possível verificar que as crianças já conseguiam, na sua maioria, identificar as letras do seu nome, conseguindo identificá-las quando escritas noutras palavras, embora de ressaltar que tivessem que estar escritas em maiúsculas para que isto acontecesse. Para reforçar esta nossa opinião, colocamos a questão aos encarregados de educação a fim de saber a sua opinião e todos foram unânimes (100%) em assinalar que os seus educandos já reconhecem as letras que compõem o próprio nome e que neste âmbito notaram uma grande diferença (tabela 11).

**Tabela 11** - Questão 2.5.

*O seu educando demonstra identificar as letras do próprio nome?*

Evidências	F	%	Resultados (Código dos Encarregados de Educação)
Sim	21	100%	EECV, EEIG, EERF, EEMV, EEVP, EEVJ, EEDR, EELBR, EESB, EEFG, EELR, EERA, EEJC, AAEA, EELC, EEDT, EETF, EELB, EEIM, EEHS, EEGA
Não	0	0%	--
	21	100%	

Para saber junto dos encarregados de educação se as crianças, no seu dia a dia, eram capazes de distinguir letras e palavras foi colocada a questão 2.6. (tabela 12), sendo que 76,2% assinalou que o seu educando faz essa distinção e 23,9% assinalou que acha que o seu educando não faz essa distinção.

**Tabela 12** - Questão 2.6.

*Acha que o seu educando distingue letras e palavras?*

Evidências	F	%	Resultados (Código dos Encarregados de Educação)
Sim	16	76,2%	EEIG, EECV, EERF, EEMV, EEVP, EEDR, EELBR, EESB, EEFG, EELR, EERA, EEJC, EELB, EEIM, EEGA, EEHS
Não	5	23,9%	EEJV, EEAE, EELC, EEDT, EETF
	21	100%	

Nesta questão, temos que contrapor a opinião de dois dos encarregados de educação, uma vez que, apesar de os encarregados de educação das crianças DT e JV acharem que estas não as diferenciam, nas atividades levadas a cabo conseguimos afirmar que estas crianças são capazes de o fazer, pois em diálogos em grande grupo estas quando questionadas foram capazes de identificar a diferença. Quando perante uma palavra ou uma letra as questionávamos, eram capazes de referir quais serão as letra e quais as palavras.

Passando para a questão 2.7. (tabela 13), em que pedíamos uma opinião dos encarregados de educação sobre a pertinência deste estudo, podemos referir que só 76,2% dos encarregados de educação é que nos deram esse *feedback*, sendo que 23,9% não o fez.

**Tabela 13** - Questão 2.7.

*Dê uma breve opinião relativamente a este estudo que estou a desenvolver.*

Evidências	F	%	Resultados (Código dos Encarregados de Educação)
Deu opinião	16	76,2%	EEHS, EEIM, EEJC, EERA, EELR, EEFG, EELBR, EEDR, EEVP, EERF, EECV, EEIG, EEAE, EELC, EEDT, EETF
Não deu opinião	5	23,9%	EELB, EEGA, EESB, EEMV, EEJV
	21	100%	

Das respostas obtidas todas foram positivas, referindo que o estudo era pertinente e oportuno, permitindo a evolução das crianças nesta área e a aquisição de bases para a entrada no 1º ciclo, de entre as quais evidenciamos as seguintes:

**EERA:** *É sempre interessante desenvolver novas formas de cativar a atenção das crianças pela aprendizagem. Ultimamente noto muitos progressos e vontade de descobrir mais por parte do RA. E se puderem conjugar o jogar com o aprender melhor!*

**EELR:** *Na minha opinião considero que se a “brincar” conseguimos ensinar, esse é o melhor caminho, por isso penso que é um excelente estudo.*

**EEDR:** *É extremamente importante incutir o gosto pela língua portuguesa, nomeadamente o gosto pela escrita e pela leitura, permitindo a aprendizagem e a criatividade.*

**EEVP:** *O gosto pela língua, quanto mais cedo for trabalhado melhor, mas nesta fase pré-escolar o fundamental é saber ouvir, transmitir ideias e dão opiniões, pois a questão da leitura é só adquirida no 1º ciclo, por isso acho que é interessante a abordagem através do jogo, já que eles adoram jogos.*

**EECV:** *Bastante enriquecedor para o vocabulário e conhecimento dos alunos.*

**EELC:** *Parabéns pela escolha da área “domínio da linguagem oral e abordagem à escrita”. Acho de todo pertinente trabalhar em forma de jogo este tema, pois a motivação e o gosto desenvolve-se nestas idades e acompanha-os no ingresso no 1º ciclo. Penso que os ajudará a alcançar o sucesso nesta área.*

Para fazer um resumo dos dados que obtivemos na colocação destes questionários, podemos salientar que estes vêm reforçar a nossa opinião relativa à aquisição de competências por parte das crianças no que toca ao gosto e à consciência sobre a língua.

## 5. Conclusões

As conclusões a seguir apresentadas têm por finalidade fazer uma síntese dos resultados obtidos, assim como dar resposta às questões de investigação delineadas e que foram a base de todo o trabalho desenvolvido. Neste sentido, organizamos esta secção do nosso estudo em três subsecções: conclusões do estudo, limitações encontradas durante a sua realização e recomendações para futuras investigações nesta área.

### 5.1. Conclusões do estudo

As conclusões relativas a este estudo, que mais uma vez relembramos foi realizado em contexto de JI, vão ser apresentadas tendo por base os resultados já demonstrados, analisados e interpretados na secção anterior, nunca esquecendo que estes visam dar resposta à questão de investigação formulada anteriormente, sendo ela: Partindo da Literatura, e recorrendo ao jogo, é possível promover o conhecimento da língua? Tendo por base esta problemática, foram delineadas três outras questões: 1) Que atividades permitem o conhecimento da língua no pré-escolar? 2) De que modo podem os textos de literatura para a infância promover ambientes de conhecimento da língua?; 3) Como pode o jogo constituir uma estratégia didática para facultar o conhecimento da língua?

Neste sentido, passamos, neste momento, a descrever as nossas conclusões relativamente ao estudo realizado, tendo em consideração cada uma das questões colocadas.

Como se disse, este estudo teve sempre como princípio basilar a promoção das potencialidades que os livros apresentam no seu todo, como tal, todas as atividades pretenderam também promover o gosto pela leitura, o que se verificou pelo aumento do número de idas à área da biblioteca e pelo crescente empenho das crianças em trazer novos livros de casa. Assim, foi possível transmitir às crianças a ideia de Ramos (2005) de que o livro e a leitura vão muito além do “escrito nas suas páginas”, que o livro é fonte de saber.

Pela observação, pudemos verificar que a ida à ‘área da biblioteca’ era a menos solicitada nas “brincadeiras livres”, em que explorar livros não era uma das atividades preferida das crianças e estas não demonstravam curiosidade para além das histórias contadas, à data de início do estudo. Este facto foi alterado após a implementação deste projeto em que as crianças passaram a frequentar mais vezes este espaço e solicitavam a audição de histórias quase todos os dias.

Neste sentido, conseguimos observar no grupo que, depois de aplicadas algumas das atividades, o interesse pela ‘área da biblioteca’, presente na sala de atividades, passou a ser maior, com as crianças a procurar os livros e fazendo imitações de leitura. Foi possível observar a criança CV a ir buscar para o seu lugar, na mesa de atividades, um livro e que o ia folheando e com o dedo simulando que estava a ler, passando a folha sempre que o texto escrito terminava. Também a criança VP o fez, simulando a leitura da capa dos livros mais que uma vez com livros distintos. Crianças como LC, SB, CV, RF e VP solicitavam com frequência que lhes fossem lidos os livros que constavam na área já referida. Estes factos podem mostrar outras competências linguísticas que foram sendo adequadas com os jogos partindo do texto literário, como a linearidade da leitura entre outros.

No que diz respeito à consciência de palavra, este grupo demonstrava dificuldades em compreender como esta se organizava, em compreender que uma palavra apesar de constituída por pequenas partes, só fazendo sentido no seu todo e só assim pode ser

entendida. Através das atividades “Nomes com molas” e “Vamos colecionar letras” as crianças trabalharam o conhecimento morfológico, compreendendo que as palavras apresentam uma estrutura rígida e imutável.

Também numa análise preliminar do grupo, pela observação, conseguimos compreender que este grupo estava predisposto para a aquisição de vocabulário, em especial após a segunda atividade implementada por nós, uma vez que a sua maioria começou a demonstrar curiosidade em conhecer o significado das palavras novas sempre que se lia uma história. O grupo, no seu geral, apresentava muitas limitações nesta área, assim como na partilha de ideias e argumentação à data de início da implementação deste estudo, o que se opôs após a mesma. As crianças passaram a querer ser quase “caça palavras novas” para preencherem o livro “O grande livro das palavras novas”. Curiosamente, este livro, passou a ser um dos mais requisitados na biblioteca da sala, sendo que as crianças se sentavam de forma entusiasmada a “ler”. Além disso, como o significante era acompanhado de uma imagem (significado), eles sentavam-se e tentavam “ler” o que lá estava.

Como foi explicado, para tentarmos dar respostas às necessidades que verificamos no grupo, foram idealizadas e aplicadas quatro atividades, já apresentadas anteriormente e por nós apelidadas de ‘Nomes com molas’, ‘O grande livro das palavras novas’, ‘Bingo fonológico’ e a ‘Vamos colecionar letras’.

As atividades ‘Nomes com molas’ e a ‘Vamos colecionar letras’ foram criadas para permitir ao grupo adquirir a noção de palavra, conseguindo compreender que esta tem uma estrutura rígida e imutável assim como interiorizar que o signo esta imbuído de significado e significante.

O jogo ‘Bingo fonológico’ teve por base trabalhar a consciência fonológica, permitindo às crianças fazer o que Sim-Sim et al. (2008) apelidam de capacidade de isolar segmentos das palavras.

No que à atividade “O grande livro das palavras novas” diz respeito este teve por finalidade permitir que as crianças alargassem o seu conhecimento semântico, no que toca a palavras até aí desconhecidas por si, permitindo compreender que as palavras podem reunir



em si mais que um significado dependendo do contexto, levando assim a que as crianças se apropriassem de novas palavras e enriquecendo o seu vocabulário. A possibilidade de dar continuidade à sua construção através do projeto de “Leitura em família”, veio enriquecer ainda mais esta atividade, pois permitiu que esta pudesse ser prolongada. Com estas atividades, podemos verificar que as crianças compreenderam que as palavras respeitam regras. Conseguimos perceber isto, pois sempre que queriam escrever o nome de outros colegas do grupo, elementos como DT, LBR, DR, CV, LC, RF, HS, recorriam aos jogo ‘Nomes com molas’ para poderem copiar os nomes, o que demonstra que compreenderam que não podem simplesmente escrever letras soltas, mas utilizá-las pela ordem estabelecida (escrita Ocidental, da esquerda para a direita) e, por isso, a busca de uma fonte fidedigna, como o jogo, para o fazerem, copiando.

Também os encarregados de educação vêm corroborar esta realidade, quando a sua maioria respondeu nos questionários que denotam que os seus educandos já conseguem distinguir letras de palavras, o que é um indicador de que o nosso estudo obteve resultados positivos. De facto, também quando em diálogo pedíamos que identificassem se era “letra” ou “palavra”, compreendemos que já eram capazes de tal. Como Viana (2002) refere termos como “[...] *letras, palavras* ou *escrever*, cedo entram no léxico das crianças, e são a prova de que a criança desenvolveu já alguns princípios e conceitos sobre a organização da linguagem escrita[...]” (p. 30).

No que à consciência fonológica diz respeito, conseguimos verificar que as crianças estão predispostas para este tipo de atividades, visto que foram muito recetivas ao jogo ‘Bingo fonológico’, conseguindo identificar e isolar o som inicial das palavras que foram sendo proferidas a cada *flashcard* retirado. No geral, todo o grupo conseguiu demonstrar esta capacidade de isolar sons, mas sentimos que este jogo deveria ter sido realizado mais vezes e com outros fonemas. Neste sentido, podemos referir que o grupo desenvolveu as suas capacidades a nível fonológico, já que “[...] a consciência fonológica pode manifestar-se (i) de forma implícita, pela capacidade de jogo espontâneo com os sons das palavras, traduzindo a sensibilidade para o sistema de sons da língua e (ii) de forma explícita, pela

análise desses sons e das estruturas que eles integram.” (Freitas, Alves, & Costa, 2007, p. 15). Esta capacidade foi demonstrada pelo grupo, uma vez que, depois de identificar o som inicial das palavras, conseguiu reconhecer as imagens correspondentes a uma nova palavra com o mesmo som. No entanto, consideramos que caso houvesse tempo esta seria uma área onde deveriam realizar mais atividades.

Na atividade que pretendia desenvolver no grupo a consciência de que a língua é constituída por variadas palavras e que estas têm um significado que devemos conhecer para poder passar a utilizar, permitindo assim o enriquecimento do vocabulário do grupo, que tínhamos identificado como sendo reduzido e limitado, podemos concluir que as crianças na sua maioria conseguiram aprender palavras até aí desconhecidas. Uma vez mais destacar a criança LR que se apropriou da palavra e que a conseguiu utilizar num momento oportuno e correto, bem como outras crianças, JV, JC, DT, DR, LBR que demonstraram conseguir compreender as palavras que trouxeram e dizer perante o grupo o seu significado. Estes factos demonstram que esta atividade foi rica para eles não só do ponto de vista lexical, mas também porque permitiu explorar a capacidade de partilha com o grupo, a argumentação, neste caso, de conhecimento adquirido, o que veio explorar outra limitação do grupo que era a capacidade de comunicação para um público.

Esta vertente discursiva da linguagem oral é uma competência central nesta faixa etária devido à sua transversalidade, não só para o desenvolvimento de competências sociais, mas para as trocas e apropriação de informação necessárias às aprendizagens em outras áreas do saber. (Silva et al., 2016, p. 63)

Neste sentido, foi possível observar noutras atividades que levamos a cabo que esta capacidade de partilha de ideias ou seja, a capacidade discursiva e argumentativa das crianças, que é muito importante para todo o processo educativo, assim como para a convivência social, já se demonstrava mais fácil e que, no geral, o grupo já participava mais ativamente nas conversas. Crianças mais inibidas como AE, HS, RF, PM, LB já conseguiam partilhar com o grupo vivências e experiências, como por exemplo nos momentos de rotinas diárias, que até então demonstravam muitas dificuldades.

Como se referiu anteriormente, as nossas atividades sempre se pautaram por ser introduzidas com recurso a um livro, pois “criar recorrendo aos livros e à literatura, situações lúdicas que concorrem para o desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo da criança” (Gomes J. A., 2007, p. 1) sempre foi o objetivo primordial, visto que o contacto das crianças com textos de literatura infantil vai ter um papel facilitador para o seu desenvolvimento noutras áreas e domínios do conhecimento. O contacto com obras de qualidade também permitem à criança a aquisição de competências de resolução de problemas e, nesse sentido, a importância de trabalhar e explorar, como foi feito, obras como “Orelhas de borboleta” de Luisa Aguilar que permitem tanto a transmissão de valores e princípios da convivência em sociedade como a capacidade de enfrentar adversidade e aprender a se defender.

Para este trabalho de promoção do conhecimento da língua, partindo da literatura, sempre tivemos presente a importância da presença física do objeto livro, para que as crianças o pudessem contemplar, folhear e manusear, apropriando-se do seu formato e compreendendo que o livro é uma junção de texto e ilustração, numa fusão perfeita de complementaridade. Assim, confirma-se que o livro pode ser um objeto fundamental e fundamentante para promover a literacia emergente no pré-escolar.

O facto de recorrermos a personagens das histórias na atividade ‘Vamos colecionar letras’ também não foi ao acaso, mas sim propositada, com o objetivo de permitir à criança a construção de um nome de uma personagem que lhes é familiar, ou seja, que permita à criança uma maior proximidade e interesse pela atividade. Conseguimos verificar esta aproximação à atividade, pois a escolha dos nomes a construir em grande parte recaiu em livros com as quais as crianças se sentiam mais familiarizados como “Mara” do livro “Orelhas de borboleta” de Luisa Aguilar, como “Frederico” do livro “Frederico” de Leo Lionni e com “Pai Natal” do livro “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” de Ana Saldanha.

Também os encarregados de educação corroboram desta opinião, nas suas respostas ao questionário a estes aplicados, de que as crianças do grupo estão mais predispostas, depois da realização do nosso estudo, para o contacto com o livro e que estão mais atentas e curiosas para o que por eles é transmitido e para o vocabulário, como nos refere a EERA que

“[...] vontade de descobrir mais por parte do RA” o que nos indicia que este é o caminho a seguir como forma de trabalhar o conhecimento da língua.

Por fim, trabalhar recorrendo a jogos com crianças em idade pré-escolar é indicador de que estas se irão sentir mais motivadas para trabalhar, pois estamos a explorar o conhecimento recorrendo ao lúdico, o que desde logo é bom, pois, as crianças sentem mais predisposição para as atividades. Como nos referem Serão & Carvalho na educação pré-escolar, “[...], as actividades podem ser potencializadas em várias vertentes em que as crianças fazem descobertas de forma lúdica. A criança quando joga está a desenvolver sua criatividade e sua aprendizagem” (Serrão & Carvalho, 2011, p. 1). Neste sentido, termos idealizados as nossas atividades em forma de jogo, ou seja, numa forma lúdica, planificando-as cuidadosamente e com um objetivo definido de explorar com as crianças a consciência da língua foi vantajoso, pois conseguimos de uma forma recreativa dar resposta aos objetivos a que nos propusemos para cada atividade. De facto, verificou-se que em todas as atividades a presença do lúdico funcionou como fator de motivação. Aliás, foi sempre visível a alegria com que todos faziam as atividades, bem como na atividade “Vamos colecionar letras?”, muitos deles não queriam ir para o intervalo para ficar a colecionar mais.

Para melhor compreendermos os resultados obtidos pelas crianças nas diferentes atividades, organizamos os dados numa tabela, para mais facilmente os podermos analisar (tabela anexo V).

Ao analisarmos a tabela, conseguimos (anexo V) compreender que, na sua maioria, as atividades obtiveram resultados muito positivos por parte das crianças. No que toca à consciência fonológica, foi possível registar que na sua totalidade as crianças que realizaram a atividade, sendo que cinco das 24 crianças não a realizou, conseguiram isolar um som de palavra, apesar de algumas crianças terem necessitado de apoio, como pedir que dissessem em voz alta as palavras correspondentes às imagens dos seus cartões de jogo e de repetir mais que uma vez o nome do objeto do *flashcard* retirado durante o jogo bingo fonológico.

De salientar que este jogo aconteceu uma única vez, devido à escassez de tempo para a realização do presente estudo. Com a sua reimplementação os resultados seriam ainda

mais evidentes, possibilitando, assim, a reestruturação deste jogo de forma a aumentar o seu grau de complexidade obtendo mais e melhores resultados, como referido por Freitas et al. “A sistematicidade e a consistência constituem as palavras chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e para o desenvolvimento da consciência fonológica” (p. 31).

Assim, com todas estas atividades consideramos ter desenvolvido a literacia emergente das crianças do pré-escolar. Como se disse, ao nível da escrita só conseguimos aprender a escrita quando em contacto com esta. Na educação pré-escolar, devemos proporcionar desde cedo esse contacto com a escrita e tal como nos refere Viana (2002) quando se proporciona à criança um “[...] meio rico em material impresso, ela interage com este material, organizando-o e analisando os seus significados. [...] desenvolve um *schema* que inclui regras que ela própria [...] extraiu acerca da linguagem escrita.” (p. 29).

Em suma, é, efetivamente, possível trabalhar o conhecimento da língua junto de crianças do pré-escolar. Este trabalho é ainda mais aliciante e significativo quando se parte da literatura e quando se recorre ao jogo como estratégia didática.

## 5.2. Limitações do estudo

Podemos identificar como principal limitador do nosso estudo o escasso período de tempo em que este decorreu, o que originou que as atividades a realizar fossem poucas e que não se conseguissem verificar resultados mais visíveis no grupo pela necessidade de trabalhar de forma mais contínua e reforçada.

Se o tempo em que decorreu o estudo fosse maior, havia a possibilidade de realizar atividades/jogos de reforço para cada um dos objetivos pretendidos fossem totalmente alcançados, para que os conceitos trabalhados pudessem ser revistos e explorados mais profundamente de forma a serem mais e melhor interiorizados pelas crianças.

No que toca à exploração da consciência fonológica, poderiam ser realizados novos jogos a fim de permitir dotar a criança de mais capacidades fonológicas para a entrada do 1º ciclo. Se existisse mais tempo, gostaríamos de explorar rimas e trava-línguas de tradição popular.

Passando para o desenvolvimento do vocabulário nas crianças, gostaríamos de ter sido nós a dar continuidade à construção de “O grande livro das palavras novas”, para possibilitar a sua maior exploração, bem como o recurso a este de forma frequente, pois como o espaço dedicado para a PES II terminou, esta atividade passou a estar a cargo da educadora cooperante.

### 5.3. Recomendações para futuros estudos

Ao analisar os resultados obtidos, verificamos que este tipo de atividades proporcionou uma grande evolução nas crianças em idade pré-escolar e, neste sentido, foi possível verificar a sua pertinência.

Conseguimos compreender que estas atividades deveriam acontecer de forma mais sistemática e frequente de forma a permitir observar resultados mais impactantes. Neste sentido, a nossa recomendação para futuros estudos na área do conhecimento da língua em idade pré-escolar, passa por estes poderem acontecer num período de tempo mais alargado, pela possibilidade de aplicar e reaplicar todos os jogos de forma a compreender melhor a evolução do grupo ou, então, centrarem-se em apenas um dos aspetos a desenvolver.

Outra recomendação passa, ainda, pela possibilidade de aplicar os mesmos jogos num grupo diferente a fim de se poder compreender se os resultados seriam os mesmos, possibilitando assim assumir, ou não, o jogo partindo do texto literário como uma profícua estratégia para desenvolver o conhecimento da língua em idade pré-escolar.

### Capítulo III – Reflexão final sobre a PES

*Muitas podem ser as interfaces de um estágio, muito poderia ser escrito sobre esta questão. (Pacífico & Araújo, 2013, p. 7)*

As Unidades Curriculares de Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) I e II foram muito significativas para a minha formação no que ao meu futuro profissional diz respeito.

No que toca à PES I, possibilitou que tivesse um primeiro contacto (mais direto) com o contexto educativo. Primeiramente, este contacto efetivou-se com simples observações, que permitiram conhecer hábitos, regras e funcionamento em geral de uma sala de jardim de infância e num segundo momento proporcionou criar e implementar uma série de atividades como se do contexto fizesse parte.

Este primeiro momento de PES possibilitou, ainda, uma aproximação ao grupo, permitindo a integração neste, assim como conhecer as capacidades que as crianças demonstravam e as suas fragilidades. Posso anuir que este contacto foi fulcral, pois permitiu uma melhor organização, planificação e estruturação da PES II, muito devido a este conhecimento prévio do grupo que a PES I possibilitou. Recorde-se que o grupo com que trabalhamos em PES I foi o mesmo que em PES II.

Quanto à PES I, tenho ainda que realçar a sua importância pelo facto de ter possibilitado verificar a forma de trabalho da educadora cooperante e das indicações que esta nos foi dando como forma de nos preparar para a etapa seguinte, a PES II. Ainda relativamente à PES I, gostaria de realçar a possibilidade de, mesmo por pouco tempo, poder estar em contacto com um contexto de Creche, pois a realidade destas instituições é muito diferente de um JI. Neste sentido, foi muito enriquecedor poder passar por este contexto.

O trabalho desenvolvido ao longo tanto da PES I como da PES II só foi possível devido à supervisão atenta dos professores supervisores da ESE, que, neste sentido, sempre foram pilares muito importantes ao longo de toda esta caminhada, pois foram capazes de

identificar as fragilidades das atividades planejadas, mostrando-nos, deste modo, onde investir. Nas reuniões semanais de reflexão demonstraram onde melhorar, dando indicações preciosas de como o fazer. Este apoio foi muito importante pois permitiu que as atividades idealizadas conseguissem, na sua grande maioria, obter os resultados pretendidos, o que se poderia mostrar mais difícil sem ele.

No que diz respeito à PES II, esta permitiu a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes essenciais para o meu futuro, enquanto docente em educação pré-escolar, uma vez que tive a oportunidade de abordar diferentes temas que podem ser por mim novamente explorados no futuro, alterando-os oportunamente tendo em atenção as necessidades do grupo com quem estiver a trabalhar. Esta possibilidade de poder observar os comportamentos, reações e atitudes das crianças nos diferentes temas permite-me, no futuro, antever comportamentos e antecipadamente criar uma série de estratégias para os colmatar no caso de existir essa necessidade. Esta possibilidade de estar em contexto educativo e poder participar de perto nas atividades organizadas em JI permitiu-me adquirir noções e competências que no futuro, na minha carreira profissional, ser-me-ão de extrema relevância.

Durante este período de prática em contexto de JI esta Unidade Curricular Prática permitiu-me, ainda, verificar quais as minhas limitações e quais os meus pontos fortes. No que toca às minhas limitações consegui perceber que a minha ansiedade e perfeccionismo no sentido de executar tudo como foi planejado, levou a que em alguns momentos essa ansiedade fosse exteriorizada passando algum nervosismo às crianças. Quanto aos meus pontos fortes verifiquei que consigo captar facilmente a atenção das crianças nos momentos de leitura e que devo explorar ainda mais essa capacidade.

A principal limitação para todo o trabalho realizado durante a prática foi o acesso a recursos materiais, como o acesso a cartolinas, a material impresso, entre outros materiais, o que considero um ponto menos positivo, pois foi necessário em vários momentos adquirir o material, se pretendia realizar a atividade com sucesso. Por outro lado, este aspeto também permitiu que fosse possível compreender a necessidade de reutilizar e adaptar os materiais



de uma implementação para a outra, muito embora com os recursos materiais relativos ao estudo que foi realizado isso não pudesse acontecer.

Como ponto positivo, realço o grupo com quem me foi dada a possibilidade de contactar, um grupo que apesar das limitações que apresentava no que toca à consciência linguística, demonstrava uma motivação para aprender extraordinária, além de que ao nível do comportamento sempre foi que respondeu de forma positiva a todos os desafios que lhes foram sendo lançados.

A realização deste estudo possibilitou-me compreender e reconhecer a predisposição das crianças em idade pré-escolar para o desenvolvimento do conhecimento da língua e para a sua exploração através do jogo. Assim, criar momentos de trabalho, mas recorrendo ao lúdico, demonstrou ser um trampolim e uma forma de chegar rapidamente aos nossos objetivos. Consegui verificar através do recurso ao jogo a capacidade que as crianças têm para a aquisição de conhecimento novo, a motivação que demonstram a cada atividade nova que lhes é apresentada.

Compreendi, ainda, como um livro de literatura infantil pode fazer a diferença nas atividades, pois são livros que nos permitem explorar variados aspetos, partindo do texto ou das suas ilustrações de qualidade, que abrem um leque de oportunidades para explorar os mais variados aspetos.

Com este estudo, também eu cresci enquanto futura educadora, pois as pesquisas realizadas, as horas de trabalho despendidas para o realizar proporcionaram o meu enriquecimento nesta área, permitindo que me sinta mais à vontade para explorar o conhecimento da língua, quando assim o entender no meu futuro.

Também a realização deste relatório de estágio permitiu o meu enriquecimento académico, pois foram necessárias muitas horas de investigação, pesquisas e análise de dados para o conseguir realizar com sucesso. Este conhecimento e estas competências que adquiri acompanhar-me-ão ao longo do meu futuro, devendo sempre ser enriquecidos com novas aprendizagens.

Por último, de ressaltar a importância que o par de estágio desempenhou em todo este processo, permitindo um apoio e parceria imprescindível para que esta etapa curricular decorra da melhor forma, pois, poder contar com alguém para nos apoiar, ajudar nas planificações, na criação de recurso e estar presente no dia a dia das nossas implementações, foi fundamental. Sem o meu par pedagógico, esta etapa não teria decorrido como decorreu, seria muito mais desgastante e menos enriquecedora, visto que a partilha de ideias que existe entre pares desempenha um papel fundamental para se conseguir idealizar atividades ricas e dinâmicas para apresentar às crianças, pois para elas é que trabalhamos todos os dias da nossa PES.

## Bibliografia

- Aguilar, L. (2008). *Orelhas de Borboleta*. Matosinhos: Kalandraka.
- Ançã, M. H. (2013). Língua Portuguesa - ouvindo futuros professores em diferentes latitudes. *Palavras - Revista da Associação de Professores de Português*, pp. 54-67.
- Azevedo, F. (2009). Literacias: Contextos e práticas. Em M. d. Sardinha, & F. Azevedo, *Modelos e práticas em literacia* (pp. 1-16). Lisboa : Lidel.
- Azevedo, F. (2011). Educar para a literacia: perspectivas e desafios. *VII Encontro de educação numerica e literacia em educação* (pp. 1-18). Almada: Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Azevedo, F. F. (2003). A criança, a Língua e o texto literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projeto educativo. Em F. F. Azevedo, R. Ramos, Í. S. Pereira, S. R. Silva, M. R. Rosa, & A. Almeida, *A criança, a Língua e o texto literário: Da investigação às práticas. Actas do I encontro internacional* (pp. 8-11). Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Barroody, A. J. (2002). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 333-390). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa e quantitativa em Educação: uma introdução à investigação e aos métodos*. Porto : Porto Editora .
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cruz, J., Ribeiro, I., & Viana, F. (2012). Ler escrever para ajudar o seu filho a crescer. Apresentação de um programa de literacia familiar. Em C. V. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti, *Ler em família, Ler na escola, Ler na biblioteca: Boas práticas* (pp. 19-23). Porto: ESEPF.
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Penso.
- Dempsey, J. D., & Frost, J. L. (2002). Contextos lúdicos na Educação de Infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação e Infância* (pp. 687-713). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dionísio, M. d., & Pereira, I. (julho de 2006). A educação pré-escolar em Portugal: concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectivas*, pp. 597-622.

- Dionísio, M. d., & Pereira, I. (Julho /dezembro de 2008). A educação Pré-Escolar em Portugal - Concepções oficiais, investigação e práticas. Lisboa: Casa da Leitura . Obtido em 23 de janeiro de 2007, de <http://www.casadaleitura.org/>
- Dyson, A. H., & Genishi, C. (2002). 9. Perspectivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: a língua e o ensino da língua na educação de infância. Em B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 265-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Espírito Santo, P. (2015). *Introdução à Metodologia das Ciências Sociais: Génese, Fundamento e Problema* . Lisboa : Edições Sílabo.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Garcia, V. P., & Santos, R. d. (junho de 2012). A importancia da utilização da música na Educação Infantil. (169). Buenos Aires: efDeportes, Revista digital . Obtido em 31 de janeiro de 2017, de <http://www.efdeportes.com>
- Gomes , J. A. (2007). Perfil de uma educadora de infância. *Texto*. Lisboa: Casa da leitura. Obtido em 20 de janeiro de 2017, de Casa da Leitura: <http://www.casadaleitura.org/>
- Gomes, I., & Santos, N. L. (2005). Literacia emergente: «É de pequenino que se torce o pepino». Obtido em 2017 de maio de 9, de [www.casadaleitura.org](http://www.casadaleitura.org)
- Gomes, J. A. (novembro de 2004). Leitura, literatura para a infância e bibliotecas escolares. *Vértice*, pp. 5-21.
- Gomes, J. A., & Macedo, A. C. (2017). Trabalhar para a Educação Literária no Pré-escolar. 22<sup>a</sup> *Encontro luso-galaico-brasileiro do Livro Infantil e Juvenil*, (pp. 1-2). Porto.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: processos de desenvolvimento*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Grupo Porto editora. (2003). *Infopédia, dicionário da porto editora* . Obtido em 23 de janeiro de 2017, de <https://www.infopedia.pt>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Iten, N., & Petko, D. (2016). Learning with serious games: Is fun playing the game a predictor of learning success? *British Journal of Education Tecnology*, 151-163.
- Kowalski, I. (maio/agosto de 2012). Criatividade e educação estética na infância - breves notas. *Caderno de Educação de Infância*, 96, pp. 47-49.

- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (outubro de 2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. *Actas do 6º encontro nacional (4º internacional) de investigação em literatura infantil*. Braga. Obtido em 9 de maio de 2017, de [www.casadaleitura.org](http://www.casadaleitura.org)
- Lestrade, A. (2012). *A grande fábrica de palavras*. Braga: Paleta de letras.
- Lionni, L. (2015). *Frederico*. Matosinhos: Kalandraka.
- Lopes, J., & Fernandes, P. (2009). Emergent literacy beliefs in preschool and kindergarten contexts. Em *Education studies in languages and literature* (pp. 5-26). Springer.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *À descoberta da escrita - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (agosto de 2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de educação de infância*, pp. 31-34.
- Miranda, J. (2012). Erik Orsenna ou a literatura da língua. *Palavra - Revista da Associação de Professores de Português*, pp. 39-48.
- Oliveira, S. R. (27 de setembro de 2010). Os efeitos da música na Infância. *Educare.pt*. Porto, Portugal: Porto Editora. Obtido em 31 de janeiro de 2017, de <http://www.educare.pt>
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. M. (2008). Os papéis das Educadoras, as perspetivas das crianças. *Educação em foco*, 13, pp. 9-29.
- Pacífico, S. M., & Araújo, E. S. (2013). *O estágio e a produção do conhecimento docente*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Papalia, D. E., & Olds, S. W. (2001). *O Mundo da Criança - da infância à adolescência*. São Paulo: MAKRON Books do Brasil Editora Ltda.
- Peixoto, A. (10 de setembro de 2010). Atividades Laboratoriais do Tipo POER na Educação Pré-Escolar. *Revista Ibero-Americana*, 53/5, pp. 1-9.
- Pekdogan, S., & Kanak, M. (9 de setembro de 2016). A Qualitative Research on Active Learning Practices in Pre-school Education. *Journal of Education and Training Studies*, 232-239.
- Pellegrini, A. D., & Boyd, B. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: Questões de definição e função. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 225-257). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Pontes, J. P. (2006). Estudo de caso em Investigação matemática. Obtido em 12 de fevereiro de 2017, de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte\(BOLEMA-Estudo%20de%20caso\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte(BOLEMA-Estudo%20de%20caso).pdf)
- Ramos , A. M. (2005). A ilustração para além das ilustrações: a leitura do livro infantil como um todo. Em *Eduducação e Leitura: Actas do seminário* (pp. 55-67). Esposende: Esposende Câmara Municipal .
- Rechou, B.-A. R. (2013). *Educação Literária e Literatura Infantojuvenil*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ricardo, L. (2001). A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do publico. *II Encontro nacional de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração*(Universiade do Minho ). Braga. Obtido em 24 de fevereiro de 2017, de <http://www.casdaleitura.org>
- Rivas, M. (2008). Literatura, memoria y educación. Em C. Lomas, U. R. Bikandi, A. Tusón, M. Vera , & Y. Gracida, *Textos literarios y contextos Escolares - la escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 73 - 81). Barcelona: Graó.
- Serrão, M., & Carvalho, C. (15 de junho de 2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero americana de Educação*, 55/5, pp. 1-15.
- Sherman-LeVos, J. L. (julho de 2010). Ensino da Matemática para Crianças em Idade Pré-Escolar. Enciclopédia Sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância . Obtido em 31 de janeiro de 2017
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação / Direção - Geral da Educação.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação (DGE).
- Silva, M. d. (2012). A literatura infantil como recurso para a aquisição da linguagem da criança. *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* . Campinas, Brasil. Obtido em 24 de fevereiro de 2017, de [www.infoteca.inf.br](http://www.infoteca.inf.br)
- Silva, M. I., & Pré-Escolar , N. E. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa : Ministério da Educação .
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem , aprender a língua. Em A. D. Carvalho , *Novas Metodologias de Edicação* (pp. 197-226). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção Geral de Inivação e de Desenvolvimento Curricular.

- Sim-Sim, I. (2008). Preâmbulo. Em L. Mata, *A descoberta da escrita* (p. 7). Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sobrinho, J. G., Rabanal, J. F., Martínez-Conde, J. G., Valle, D. G., Merino, P. M., & Alonso, J. L. (1994). *Apuntes de literatura infantil: Como educar en la lectura*. Santander: Alfaguara: Peonza.
- Souza, N. M., & Espíndola, A. L. (2011). *Experiências de Formação de Professores: Ensino, Pesquisa e Extensão*. Campo Grande: UFMS.
- Stake, R. E. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, M., Santos, L., Silva, I., & Mesquita, E. (2013). *Encontros da língua portuguesa: Ensinar e aprender português num mundo plural*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal Uberlândia.
- Torres, M. G. (outubro de 2006). A janela indiscreta. Apontamentos sobre A que sabe a lua de Michael Gejeniec. *Actas do 6º encontro nacional (4º internacional) de investigação em literatura infantil e ilustração*, 1-12. (C. d. Leitura, Compilador) Braga. Obtido em 24 de fevereiro de 2017, de <http://www.casdaleitura.org/>
- Veloso, R. M. (2005). A Leitura Literária. Em M. T. Leite, *Educação e Leitura - Actas do seminário* (pp. 23-29). Esposende: Câmara Municipal de Esposende.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler: Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler: Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Viana, F. L. (2005). Do Aprender a Ler ao Gostar de Ler. Um Caminho a Descobrir. Em M. T. Leite, *"Educação e Leitura" Actas do Seminário* (pp. 13-21). Esposende: Câmara Municipal de Esposende.
- Viegas, F. (2013). A Gramática: um jogo no ensino e na aprendizagem do português. Em M. Teixeira, L. Santos, I. Silva, & E. Mesquita, *Encontros da Língua Portuguesa: Ensinar e aprender português num mundo plural* (pp. 445-476). Santarém: Escola Superior de Santarém e Universidade Federal Uberlândia.
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de caso - Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

# Anexos



Anexo I  
Nomes com Molas – Exemplo dos cartões



Anexo II  
1ª Página do “O grande livro das palavras novas”

# O GRANDE livro das palavras NOVAS

No grande livro das palavras novas não vais encontra uma história. Vais encontra  
conhecimento!!

As suas páginas estão em branco para que as possas encher com todas as palavras só agora  
conheceste, “As palavras novas”.

Vamos começar esta aventura de saber mais?



### Anexo III

Bingo Fonológico - *Flashcards* e cartões individuais- Exemplos



**BOLA**



**CHAVE**



**RATO**



**TELEVISÃO**



**LATA**



**CANECA**

		
<b>PÁ</b>	<b>RODA</b>	<b>SINO</b>
		
<b>MOTA</b>	<b>MELÃO</b>	<b>DEDO</b>

		
<b>TUBARÃO</b>	<b>PILHA</b>	<b>GALINHA</b>
		
<b>BALEIA</b>	<b>MELÃO</b>	<b>DEDO</b>

Anexo IV

Vamos colecionar letras? – Cartões com Nomes das personagens das histórias

**SARA**



**FREDERICO**



**MARA**



**FILIPPE**





**AZUL**



**AMARELO**



**LEONARDO**



**PAI NATAL**



**Anexo V**  
**Resultados Finais Observados**

<b>Código da criança</b>	<b>Conseguiu isolar sons (Consciência fonológica)</b>	<b>Distingue letra de palavra (consciência de *palavra)</b>	<b>Aumentou vocabulário</b>	<b>Reconhece letras do próprio nome</b>	<b>Demonstrou maior interesse pela leitura e pela escrita</b>
<b>AE</b>	Sim	Não	Não	Sim *	Sim *
<b>CV</b>	Sim	Sim *	Sim *	Sim *	Sim *
<b>DT</b>	Sim	Sim *	Sim	Sim *	Sim *
<b>DR</b>	Sim	Sim *	Sim *	Sim *	Sim *
<b>FG</b>	Sem dados	Sim *	Sim *	Sim *	Sim *
<b>GA</b>	Sim	Não *	Não *	Sim *	Não *
<b>HS</b>	Sim	Sim *	Sim *	Sim *	Sim *
<b>IM</b>	Sem dados	Não *	Sim *	Sim *	Sim *
<b>IG</b>	Sim	Sim *	Sim *	Sim *	Sim *
<b>JM</b>	Sem dados	Não	Não	Sim	Não
<b>JC</b>	Sim	Sim *	Sim *	Sim *	Sim *
<b>JV</b>	Sim	Sim	Sim *	Sim *	Sim *
<b>LR</b>	Sim	Sim *	Sim *	Sim *	Sim *
<b>LBR</b>	Sim	Sim *	Sim *	Sim *	Sim *
<b>LB</b>	Sim	Sim *	Não *	Sim *	Sim *
<b>LC</b>	Sim	Sim	Sim *	Sim *	Sim *
<b>MV</b>	Sem dados	Sim *	Sim *	Sim *	Sim *
<b>MS</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
<b>PM</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
<b>RA</b>	Sim	Sim*	Sim *	Sim*	Sim *
<b>RF</b>	Sim	Sim *	Sim *	Sim *	Sim *
<b>SB</b>	Sim	Sim *	Sim *	Sim *	Sim *
<b>TF</b>	Sem dados	Não *	Não	Sim *	Sim *
<b>VP</b>	Sim	Sim *	Sim *	Sim *	Sim*

(\*) os encarregados de educação também compartilham da mesma opinião

## Anexo VI

### Planificação atividade 'Nomes com Molas'

**Responsável pela implementação:** Carla Matos

**Par Pedagógico:** Carla Matos e Renata Vasconcelos

**Identificação do Jardim-de-Infância:**

**Data:** 7 a 10 de novembro de 2016

**Ambiente Educativo:** Sala de atividades

**Parceiros Educativos:** Educ. e A. Op.

**Grupo: (nº total de crianças):** 25 crianças (4 anos de idade)

Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem	Competência/Objetivos	Atividades (Estratégia/ sequência/descrição da atividade/organização do grupo)	Recursos materiais/espacos físicos	Avaliação (O que se pretende que a criança aprenda)
<p><b>Área de Formação Pessoal e Social ( )</b></p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio da educação física ( )</li> <li>• Domínio da expressão</li> </ul>	<p>1. Reconhecer elementos paratextuais presentes na capa dos livros</p>	<p><u>Segunda-feira, 7 de novembro</u></p> <p><b>Atividades – “Orelhas de borboleta”</b></p> <p>Para iniciar a atividade, a estagiária começa por apresentar ao grupo o livro “Orelhas de borboleta” de Luísa Aguilar (anexo 4). Neste momento questiona o grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que veem na capa deste livro?</li> <li>- Já repararam que nos livros tem sempre o nome do</li> </ul>	<p><b>Espaco físico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala de atividades</li> </ul> <p><b>Recurso Material:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro “Orelhas de borboleta” de Luísa Aguilar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta curiosidade sobre os elementos paratextuais presentes na capa</li> </ul>



<p>artística</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Subdomínio de artes visuais ()</li> <li>- Subdomínio de da dramatização</li> <li>- Subdomínio da música ()</li> <li>- Subdomínio da dança</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (1,2,3,4,5,6,7)</li> <li>• Domínio da matemática ()</li> </ul> <p><b>Área do</b></p>	<p>2. Compreender mensagens orais em situações orais de comunicação</p> <p>3. Comunicar corretamente utilizando linguagem</p>	<p>autor? O que significa ser autor?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem será o autor deste livro?</li> <li>- Qual será o título?</li> <li>- O que esperam, partindo deste título?</li> <li>- O que serão orelhas de borboleta?</li> <li>- Será que as borboletas têm orelhas? O que querará dizer?</li> </ul> <p>Finda esta exploração prévia da capa do livro a estagiária refere que a sua leitura acontecerá mais tarde porque têm que ir para a Música.</p> <p style="text-align: center;"><b>Atividade</b></p> <p>11h – De regresso à sala, a estagiária, volta a mostrar o livro “Orelhas de Borboleta” e questiona o grupo se se lembra do título do mesmo.</p> <p>Relembrado o título da obra, a estagiária inicia a sua leitura.</p> <p>Finda a leitura, começa a questionar o grupo, com questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se chama a menina da história?</li> <li>- O que os meninos diziam que ela tinha?</li> <li>- Porque diziam que ela tinha orelhas de borboleta?</li> </ul>	<p><b>Espaço Físico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala de atividades</li> </ul> <p><b>- Recursos Materiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro “Orelhas de Borboleta” de Luísa Aguilar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreende a mensagem transmitida pelo livro</li> <li>- Consegue expor as suas ideias</li> </ul>
--	---	---	---	---

<p><b>Conhecimento do Mundo</b></p> <p>( )</p>	<p>apropriada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que mais diziam eles que ela tinha?</li> <li>- Que atitude tinha a Mara?</li> <li>- Acham bem o modo como os meninos tratavam a Mara?</li> <li>- Nós somos todos iguais? O que significa ser igual? E diferente?</li> </ul> <p>Terminado o momento de exploração da história, a estagiária questiona, novamente, o grupo de forma a relembrar o nome da personagem principal do livro (Mara), e questiona o grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como será que se escreve o nome da Mara? Alguém sabe?</li> <li>- Algum de vocês sabe quais são as letras que compõem o nome “Mara”?</li> <li>- Quantas letras serão necessárias para escrever o nome “Mara”?</li> <li>- Têm curiosidade em saber?</li> </ul> <p>De seguida, a estagiária apresenta ao grupo um cartaz com o nome “Mara” escrito em letra de imprensa e vários cartões pequenos com letras diversificadas e desafia o grupo para que, daquele conjunto de cartões, escolham quais fazem parte do nome Mara e os ordenem</p>	<p>- Recursos Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartaz com nome Mara escrito e com espaço para colocar cartões com letras</li> <li>- Cartões com as letras que compõe o nome Mara</li> <li>- Cartões com letras diversificadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica as 4 letras pertencentes ao nome Mara</li> </ul>
--	-------------------	---	---	--

	<p>4. Desenvolver a consciência de língua portuguesa</p> <p>5. Compreender a noção de letra e de palavra</p> <p>6. Estabelecer relação entre a escrita e a oralidade</p> <p>7. Compreender a relação entre significante e significado que constituem o signo</p>	<p>nos respectivos lugares (Anexo 5). Para este processo, a estagiária vai escolhendo, as crianças que se estão a portar melhor para, à vez, irem escolher uma letra e colocar no respetivo sítio.</p> <p>13h30 – De regresso à sala de atividades o grupo volta a sentar-se em roda e a estagiária pede a uma criança que relembre o que realizaram da parte da manhã e sugere que tal como fizeram para o nome Mara, realizem um jogo para os seus próprios nomes. Para isso, pede que vão para os seus lugares na mesa de atividades e entrega, a cada um deles, um envelope com um cartão com o seu nome e com molas com as letras do nome separadas (anexo 6), e pede para que cada um faça, então, a correspondência, letra a letra, do seu nome. Conforme vão terminando, a estagiária sugere que, entre si, troquem os cartões e que “montem” o nome de outra criança.</p> <p>Terminada a atividade a estagiária refere que aquele jogo irá ser colocado na sala para que o possam realizar sempre que quiserem descobrir como se escreve cada um dos nomes dos colegas e questiona o grupo onde será o melhor local para o deixar.</p>	<p>- Cartões com o nome das diferentes crianças</p> <p>- Molas com os nomes das diferentes crianças</p> <p>- 24 Envelopes plásticos</p>	<p>- Organiza corretamente as letras que compõe o seu nome e o dos colegas</p> <p>- Compreende que a palavra que esta a “montar” representa o seu nome ou o de outra criança</p>
--	--	---	---	--

## Anexo VII

### Planificação 'O grande livro das palavras novas' e 'Bingo Fonológico'

**Responsável pela implementação:** Carla Matos

**Par Pedagógico:** Carla Matos e Renata Vasconcelos

**Identificação do Jardim-de-Infância:**

**Data:** 21 a 25 de novembro de 2016

**Ambiente Educativo:** Sala de atividades

**Parceiros Educativos:** Educ. e A. Op.

**Grupo: (nº total de crianças):** 25 crianças (4 anos de idade)

Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem	Competência/Objetivos	Atividades (Estratégia/ sequência/descrição da atividade/organização do grupo)	Recursos materiais/espacos físicos	Avaliação (O que se pretende que a criança aprenda)
<p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Domínio da educação física</li> <li>Domínio da</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação</li> <li>Compreender mensagens orais em situações diversas de</li> </ol>	<p><b><u>Segunda-feira, 21 de novembro</u></b></p> <p><b>Atividade</b></p> <p>Posto o momento introdutório, a estagiária apresenta o livro "A grande fábrica de palavras" de Agnès de Lestrade (anexo 2), ao grupo, referindo o titulo do mesmo e questionando o grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande fábrica de Palavras? O que achas que isto é?</li> <li>- O que acham que se faz nesta fábrica?</li> <li>- e para que servirão as palavras que se fazem nesta fábrica?</li> <li>- O que vos parece este menino que está aqui na capa?</li> </ul>	<p><b>Espaco físico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala de atividades</li> </ul> <p><b>Recursos Materiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro "A grande fábrica de palavras"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreende as questões colocadas</li> <li>- Responde corretamente</li> <li>- Utiliza linguagem correta e adequada à situação</li> </ul>



<p>(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Domínio da matemática</li> </ul> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p>	<p>significado e que o vocabulário é importante para a comunicação</p>	<p>- O que serão palavras novas?</p> <p>- E hoje, lembram-se de alguma palavra nova que tenham escutado? ‘</p> <p>De seguida, a estagiária abre o livro e começa a folhear as suas páginas e mostra que muitas delas ainda estão em branco, só estando a primeira com texto e questiona o grupo:</p> <p>- Porque acham que este livro não está todo preenchido?</p> <p>- Será que é de propósito que está assim?</p> <p>- Querem saber o que está escrito na sua primeira página?</p> <p>Nesse momento, a estagiária passa para a leitura da primeira página (anexo 4)</p> <p>Terminada a leitura da primeira página a estagiária refere que então todos juntos vão ter que encontrar palavras novas para colar naquele livro. Nesse momento refere que de manhã, a quando da leitura da história, viu uma palavra que gostava que os meninos soubessem o seu significado e volta a pegar no livro “ A grande fabrica de palavras”, folheia-o, parando na página em que tem escrito “ventríloquo” e questiona o grupo se algum dos menino sabe o seu significado. Depois de explicar que ventríloquo é uma pessoa que é capaz de falar ou produzir sons sem mexer os lábios, a estagiária questiona o grupo se acham bem aquela ser a primeira palavra do livro novo da sala. E explica que, nesse dia, todos vão levar para</p>	<p>- Caneta</p> <p>- 24 retângulos de papel branco</p> <p>- Recado para os pais</p>	
--	--	--	---	--

		<p>casa um bocadinho de papel branco, acompanhado de um recado para os pais lerem (anexo5). Nesse papel vão ter que trazer uma “palavra nova” para dar a conhecer aos amigos e colar no novo livro, a estagiária refere ainda que todos devem ter o cuidado de saber o que a palavra que trazem quer dizer para depois explicar aos amigos.</p> <p style="text-align: center;"><b><u>terça-feira – 22 de novembro</u></b></p> <p style="text-align: center;"><b>Atividade – “Palavras novas”</b></p> <p>Terminadas as rotinas e para dar inicio a esta nova atividade, a estagiária questiona o grupo para saber quem trouxe palavras novas para o livro e pede que as vão buscar.</p> <p>Quando estão todos de volta à roda, a estagiária começa a chamar uma a uma as crianças que trouxeram palavras novas. Nesse momento a criança deve mostrar ao grupo a palavra que trouxe de casa, diz-la e se conseguir deve dizer o que esta significa. Quando alguma das crianças demonstrar dificuldade, a estagiária pede o apoio ao grupo, questionando-o:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguém conhece esta palavra?</li> <li>- Será que podem ajudar o vosso amigo a dizer o que esta palavra quer dizer?</li> </ul> <p>No caso de nenhuma criança conseguir dar apoio, a estagiária ajudará com a definição da palavra. No fim de explicada cada</p>	<p><b>Espaço físico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala de atividades</li> </ul> <p><b>Recursos materiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Palavras novas” que as crianças trouxeram de casa</li> <li>- Livro novo “O grande livro das palavras novas”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta discurso simples e claro</li> <li>- Demonstra ter compreendido o significado da palavra que trouxe para a sala</li> <li>- Tem curiosidade pela atividade que está a ser desenvolvidas</li> </ul>
--	--	--	--	---

		<p>palavra esta é colada no “O grande livro das palavras novas”. A atividade acaba quando todas as crianças mostrarem a sua palavra.</p> <p style="text-align: center;"><b><u>Quinta-feira – dia 24 de novembro</u></b></p> <p style="text-align: center;"><b>Atividade – Loto das palavras</b></p> <p>11h depois de um momento de dialogo com o grupo sobre o Livro “a grande fábrica de palavras” fazendo a analogia que também agora vão de uma palavra construir outra e para iniciar esta nova atividade a estagiária começa por pedir que lhe digam palavras que comecem por “PA” e dá o exemplo de Pato, mostrando um cartão com a imagem de um pato e a respetiva palavra escrita por baixo (anexo 6). Consoante as respostas vão sendo dadas, a estagiária no caso destas estarem corretas reforça que estão bem, no caso de assim não ser, refere que não está correto, visto a primeira sílaba não ser “Pa” mas sim outra e pede que diga uma nova palavra. Faz este exercício para mais sons como “Mo” ou “Ro”. Findo este momento, a estagiária mostra um saco onde dentro estão cartões com imagens e por baixo escrito o nome, mostrando ainda outros cartões em que cada um deles tem seis imagens cada e refere que não são todos iguais (anexo 7).</p>	<p><b>Espaço físico</b> - Sala de atividades</p> <p><b>Recursos materiais</b> - Cartões com imagens para o lotto - Cartões individuais para o lotto - Marcadores - Saco para cartões</p>	<p>- Identifica as sílabas iniciais comuns de uma palavra</p>
	<p>9. Desenvolver a consciência fonológica</p> <p>10. Identificar sílabas/sons iniciais comuns a cada palavra</p>			



		<p>De seguida, explica que com aquele material vão jogar ao loto das palavras</p> <p>Nesse sentido, a estagiária explica que cada um vai ter um cartão com seis imagens e seis bolinhas coloridas que servirão como marcadores, para que, quando a estagiária tirar do saco um cartão e o disser alto, devem procurar nos seus cartões se tem uma palavra/imagem que comece pelo mesmo som, para ajudar à compreensão dá um exemplo, podendo este ser, quando sair o cartão com uma Rosa devem ver se tem alguma imagem que represente algo começado pelo som Ro, como por exemplo Roda. Se verificarem que tem uma imagem representativa de algo que começa pelo mesmo som devem colocar um marcador por cima desta e quando tiver assinalada as seis deve dizer alto Bingo.</p>		
--	--	---	--	--

**Anexo VIII**  
Planificação 'Vamos colecionar letras?'

**Responsável pela implementação:** Carla Matos

**Par Pedagógico:** Carla Matos e Renata Vasconcelos

**Identificação do Jardim-de-Infância:**

**Data:** 5 a 6 de dezembro de 2016

**Ambiente Educativo:** Sala de atividades e polivalente

**Parceiros Educativos:** Educ. e A. Op

**Grupo: (nº total de crianças):** 25 crianças (4 anos de idade)

Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem	Competência/Objetivos	Atividades (Estratégia/ sequência/descrição da atividade/organização do grupo)	Recursos materiais/espacos físicos	Avaliação (O que se pretende que a criança aprenda)
<p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio da educação física</li> <li>• Domínio da expressão artística <ul style="list-style-type: none"> <li>- Subdomínio de artes visuais</li> <li>- Subdomínio de da dramatização</li> </ul> </li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</li> <li>2. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><u><b>Segunda-feira, 7 de novembro</b></u></p> <p><b>Atividade</b></p> <p>De volta à sala de atividades, a estagiária conta juntamente com o grupo a música da "hora da história" (anexo 1), de forma às crianças identificarem que a partir desse momento não devem fazer barulho e estar atentas. De seguida, a estagiária apresenta ao grupo o livro "Frederico" de Leo Lionni (anexo2), seguindo-se a sua leitura.</p> <p>Terminada a leitura, a estagiária questiona o</p>	<p><b>Espaco físico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala de atividade</li> </ul> <p><b>Recursos materiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro "Frederico" de Leo Lionni</li> <li>- 24 cartões com nomes de personagens de livros e de desenhos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica a mensagem importante da história</li> <li>- Utiliza linguagem apropriada e de acordo com a ditado</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subdomínio da música</li> <li>- Subdomínio da dança</li> <li>• Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (1, 2, 3, 4, 5)</li> <li>• Domínio da matemática</li> </ul> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p>	<p>3. Identificar a diferença entre letra e palavra</p> <p>4. Reconhecer que as letras se organizam em palavras</p> <p>5. Compreender que a escrita se encontra presente nos diversos locais do dia a dia (revistas, jornais)</p>	<p>grupo, com questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem era o Frederico?</li> <li>- O que fazia o Frederico de diferente dos outros ratos?</li> <li>- Porque é que os ratinhos estavam a armazenar comida?</li> <li>- Porque é que o Frederico colecionava cores? E palavras?</li> <li>- Como teriam os ratinhos ficado se o Frederico não tivesse colecionado cores e palavras?</li> </ul> <p>Terminada a exploração da história a estagiária apresenta ao grupo cartões com nomes de personagens de histórias e de desenhos animados, (anexo 3) um monte de revistas e jornais e folhas de papel branco. Nesse momento questiona o grupo para que servirão aquelas coisas e pede sugestões para o que se poderia fazer.</p> <p>Depois de escutar as sugestões do grupo, a estagiária apresenta a sua sugestão, cada criança deve pegar num cartão e numa folha, depois devem ir às revistas e jornais procurar as letras que formam o nome da personagem que tem no seu cartão, recorta-las e de seguida,</p>	<p>animados ~</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revistas ´</li> <li>-Jornais</li> <li>- Folhas brancas</li> <li>- Cola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhece as letras que compõem cada nome</li> <li>- Organiza as letras do nome corretamente</li> <li>- faz a associação do que “escreveu” com o seu significado</li> </ul>
---	---	--	--	--

		<p>cola-las na folha. Para isso pede ao chefe do dia que chame, uma a uma, as crianças e entrega um cartão e uma folha em branco e pede que vão para o seu lugar na mesa de atividades. Ao mesmo tempo que acontece esta chamada para as crianças se deslocarem para a mesa de atividade, o par de estágio, que nessa semana não está a implementar, distribui pelas mesas, revistas e jornais para as crianças procurarem as letras e as recortarem para colar nas suas folhas.</p> <p>Este processo pode ser repetido para mais que um cartão.</p>		
--	--	--	--	--

